

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
Учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование навыков программирования речевого высказывания на
занятиях по развитию речи в детском саду у старших дошкольников с
дизартрией**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа допущена
к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к. п. н., профессор
И. А. Филатова

дата

подпись

Исполнитель:
Николаева Ольга Сергеевна,
обучающийся группы Лог-1701z

Подпись

Руководитель:
Филатова Ирина Александровна,
кандидат педагогических наук,
профессор

Подпись

Екатеринбург 2020

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 4 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... | 10 |
| 1.1. Психолингвистическая модель процессов восприятия и программирования речевого высказывания..... | 10 |
| 1.2. Онтогенез формирования навыков программирования речевого высказывания..... | 16 |
| 1.3. Характеристика навыков программирования речевого высказывания у детей с псевдобульбарной дизартрией..... | 21 |
| Вывод по первой главе..... | 25 |
| ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕУЛЬТАТОВ..... | 27 |
| 2.1. Организация и методики изучения навыков программирования речевого высказывания у старших дошкольников..... | 27 |
| 2.2. Характеристика навыков программирования речевого высказывания у старших дошкольников с дизартрией на основании результатов констатирующего эксперимента..... | 29 |
| Вывод по второй главе..... | 33 |
| ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ..... | 36 |
| 3.1. Теоретическое обоснование и принципы логопедической работы по формированию навыков программирования речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией..... | 36 |

| | |
|--|-----|
| 3.2. Содержание логопедической работы по формированию навыков программирования речевого высказывания на занятиях по развитию речи в детском саду у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией..... | 38 |
| 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ..... | 47 |
| Вывод по третьей главе..... | 51 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 53 |
| СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ЛИТЕРАТУРЫ..... | 56 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 1..... | 67 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 2..... | 97 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 3..... | 107 |

ВВЕДЕНИЕ

В данном исследовании рассматривались психолингвистические модели процессов восприятия и программирования речевого высказывания таких психолингвистов как: А. А. Леонтьева, И. А. Зимней, Т. В. Ахутиной, Т. В. Черниговской и В. Л. Деглина, Ч. Осгуда, Л. С. Цветковой.

Речевое высказывание – один из самых сложных по строению речевых процессов. Формирование навыков программирования речевого высказывания требует тесного взаимодействия фонологических, грамматических, лексических умений и навыков, при этом ведущим является развитие грамматических умений, так как развитие грамматических форм позволяет ребенку понять высказанную мысль в предложении, а грамматическое значение слова помогает программировать само высказывание, смысл. Как правило, обычно навыки программирования речевого высказывания к 5 годам развиты недостаточно, так как трудности программирования речевого высказывания вызваны самыми разными причинами. Несформированные навыки программирования речевого высказывания не позволяют программировать речевую перекодировку замысла. Грамматическая, лексическая и моторная недостаточность препятствует реализации речевого высказывания.

«Сформировать речевой навык, – указывает А.А. Леонтьев, – это значит обеспечить, чтобы обучающийся правильно построил и реализовал высказывание. Но для полноценного общения нужно, чтобы мы умели использовать речевые навыки, чтобы самостоятельно выражать свои мысли, намерения, переживания; в противном случае речевая деятельность оказывается сформированной частично, в звене ее реализации». [42, 147].

Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения навыками речевого высказывания. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все это и

другие учебные действия требуют достаточного уровня развития навыков программирования речевого высказывания.

С каждым годом увеличивается число детей с дизартрией (Н. В. Серебрякова, Л. В. Лопатина, Е. Н. Правдина, Е. М. Мастюкова), которое рассматривается как сложное речевое нарушение центрально-органического генеза, проявляющееся в неврологических, психологических, речевых расстройствах.

При дизартрии затруднения у детей возникают в передаче информации, и ее приеме. Программирование речевого высказывания – необходимое условие коммуникации. Обеспечение полноценной коммуникации возможно лишь при условии правильного понимания намерений говорящего, правильной оценки его сообщения. Одно из самых простых и рано формирующихся в этом плане – умение понять вопрос собеседника.

Изучение и формирование навыков программирования речевого высказывания привлекают внимание специалистов разных областей знания: психологов, лингвистов, методистов, дефектологов, логопедов.

Психологический анализ механизма программирования речевого высказывания относится непосредственно к теории и методике логопедической работы.

Нарушения навыков программирования речевого высказывания многоаспектно изучены и описаны у различных категорий детей с нарушением в развитии, в том числе и с дизартрией (В. К. Воробьева, Л. И. Лалаева, Е. Ф. Соботович, Л. В. Лопатина и др.).

Проблема исследования заключается в изучении навыков программирования речевого высказывания, в теоретическом обосновании, разработке содержания логопедической работы по их формированию у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией в условиях ДОУ.

Недостаточно разработаны теоретические и практические аспекты работы с детьми с дизартрией, раскрывающие особенности формирования

навыков программирования речевого высказывания. Не раскрыты вопросы содержания и процедуры обследования навыков программирования речевого высказывания, организованной в виде обучающего эксперимента, позволяющего охарактеризовать актуальные и потенциальные возможности каждого ребенка, выявить специфические трудности программирования речевого высказывания и его реализации средствами языка. Этим и определяется **актуальность** проводимого исследования.

Актуальность, существующая проблема позволили обозначить **тему исследования**: «Формирование навыков программирования речевого высказывания на занятиях по развитию речи в детском саду у старших дошкольников с дизартрией».

Цель исследования: теоретическое обоснование, разработка, апробация и определение эффективности логопедической работы по формированию навыков программирования речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией на занятиях по развитию речи в условиях ДОУ.

Объект исследования – состояние навыков программирования речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией и пути их формирования.

Предмет исследования – процесс логопедической работы по формированию навыков программирования речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией на занятиях по развитию речи в условиях ДОУ.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что:

– если при организации логопедической работы по формированию навыков программирования речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией учитывать формирование следующих навыков: навык грамматического значения слова (научить понимать слово); навык практического вычленения синтаксических морфем и сравнения слов (словоизменение); навык определения

синтаксической роли слова в предложении; навык морфологического анализа (словообразование) в их единстве, то дети будут овладевать полноценно дошкольным образовательным программным материалом, лексико-грамматическими средствами языка, связной речью.

Для достижения указанных целей, в работе поставлены следующие **задачи**:

1. Провести аналитический обзор специальной литературы по проблеме исследования и теоретически обосновать проведение логопедической работы по формированию навыков программирования речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией на занятиях по развитию речи в условиях ДОУ.

2. Провести констатирующий эксперимент по методикам определения исследования навыков программирования речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста.

3. Провести анализ результатов констатирующего эксперимента.

4. Разработать содержание логопедической работы по формированию навыков программирования речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией на занятиях по развитию речи.

5. Апробировать логопедическую работу по формированию навыков программирования речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией на занятиях по развитию речи в условиях ДОУ.

6. Определить эффективность логопедической работы по формированию навыков программирования речевого высказывания.

Теоретико-методологической основой исследования явились: фундаментальные положения ведущих психолингвистов мира о формировании навыков программирования речевого высказывания в психолингвистике (А. А. Леонтьев, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, Т. В. Ахутина, Л. С. Цветкова, В. К. Воробьева, Л. И. Лалаева,

Е. Ф. Соботович, Л. В. Лопатина). Важнейшее значение в формировании навыков программирования речевого высказывания имеет концепция А. А. Леонтьева о структуре акта речевой деятельности, концепция внутренней речи Л. С. Выготского, теория общего недоразвития речи, теоретические основы в методах коррекции речевых дефектов (О. Е. Грибова, Р. И. Лалаева, О. Г. Левченко, В. И. Лубовский, Л. Ф. Спирова, Г.В. Чиркина), психолингвистические теории о механизмах речевой деятельности, о ее порождении и восприятии, взаимодействии речевых процессов (Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев и др.).

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической, психолингвистической, логопедической литературы по формированию навыков программирования речевого высказывания.

2. Эмпирические: анализ психолого-педагогической документации, констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты, качественно-количественная обработка результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования. В ходе исследования были получены результаты, уточняющие представления об несформированности навыков программирования речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста. Также определены возможности совершенствования логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией посредством сюжетных картинок описательного характера.

Практическая значимость исследования заключается в разработке логопедической работы по формированию навыков программирования речевого высказывания путем формирования фонологических, грамматических и лексических умений и навыков у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией в условиях ДОУ. Апробация предложенных в исследовании методов и приемов изучения и

организации коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией показала достаточно высокую эффективность этой работы.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивается методологическим обоснованием исследования, опирающимся на достижения современной психологии, нейропсихологии, лингвистики; применением совокупности методов исследования, адекватных его объекту, предмету, цели и задачам; сочетанием количественных и качественных методов при обработке экспериментальных данных.

Ограничение исследования:

для констатирующего эксперимента были взяты дети старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией;

работа проводится в условиях дошкольного общеобразовательного учреждения.

Экспериментальной базой исследования послужило дошкольное автономное общеобразовательное учреждение № 41 г. В. Пышма Свердловской области.

Структура исследования. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложения. Исследование проходило с октября по апрель 2017-2018 учебного года. В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, 5 из них с фонетико-фонематическим нарушением речи и 5 с общим недоразвитием речи по логопедическому заключению.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Психолингвистическая модель процессов восприятия и программирования речевого высказывания

В данном исследовании рассматривались психолингвистические модели процессов восприятия и программирования речевого высказывания таких психолингвистов как: А. А. Леонтьева, И. А. Зимней, Т. В. Ахутиной, Т. В. Черниговской и В. Л. Деглина, Ч. Осгуда, Л. С. Цветковой.

Основываясь на многочисленных экспериментальных данных и анализе теоретических исследований, ведущий психолингвист мира, А. А. Леонтьев разработал целостную концепцию структуры акта речевой деятельности, центральное место которого занимает модель программирования речевого высказывания.

Согласно модели А. А. Леонтьева процесс программирования речи включает в себя пять последовательных, взаимосвязанных этапов.

Отправной точкой заявления является мотив, т. е. необходимость выразить, передать определенную информацию. Мотивация порождает речевое намерение – фокус сознания, воли, чувства индивида на предмет речевой деятельности.

На следующем этапе программирования речевого высказывания мотив речевого действия воплощает в жизнь идею, которая «трансформируется» в обобщенную семантическую схему высказывания.

Следующий – ключевой этап речевого программирования – это этап внутреннего программирования. А. А. Леонтьев высказал предположение о внутреннем программировании утверждения, которое рассматривается как

процесс построения определенной схемы, на основе которой программируется речевое высказывание. Такое программирование может быть двух типов: программирование индивидуального конкретного высказывания и целостного речевого.

А.А. Леонтьев, основываясь на взглядах Л. С. Выготского, высказал мнение, что при программировании отдельного речевого заявления программирование состоит из двух взаимосвязанных процессов работы с единицами внутреннего (субъективного) кода. К ним относятся: приписывание определенной семантической нагрузки единицам внутреннего кода и построение функциональной иерархии этих единиц. Второй процесс составляет основу синтаксической организации будущего высказывания.

Основными операциями, на которых реализуется этап внутреннего программирования речевого высказывания, являются:

- Операция определения основных семантических элементов (единиц) предметного содержания речевого высказывания. Эти элементы соответствуют реальным объектам объективного содержания фрагмента окружающей действительности, которые должны отображаться в этой речи. В рамках этих операций очень важно выбирать те единицы семантического контента, которые «релевантны» для речевого общения в данной ситуации, что определяется мотивами и целевыми настройками речи первого субъекта речевой деятельности.

- Операция определения «иерархии» семантических единиц в «контексте» будущего развития речи, определение основного и вторичного, «основного» и уточняющих моментов в содержании речевого высказывания. Важно то, на что внимание говорящего сосредоточено, каковы его установки на слушателя. «Внутренняя программа высказывания – это иерархия пропозиций, лежащих в ее основе. Эта иерархия формируется говорящим на основе определенной стратегии ориентации в описываемой ситуации в зависимости от «когнитивного веса» конкретного компонента этой ситуации.

– Операция определения последовательности отображения семантических элементов в речевом произношении.

Существует три основных типа оперирования с «единицами» программирования. Первая – операция включения, когда один блок кода получает две или более функциональные характеристики разных «глубин» (Кот ученый ходит). Вторая – операция перечисления, когда один блок кода получает характеристики одной и той же «глубины» (могучее племя лихое). Третья – это операция сочленения, которая является частным случаем операции включения и возникает, когда функциональная характеристика относится одновременно к двум кодовым единицам: Колдун несет богатыря.

Составление смысловой программы на этапе внутреннего программирования осуществляется на основе специального кода внутренней речи.

Основой программирования является образ, которому приписывается некоторая смысловая характеристика. Эта семантическая характеристика является предикатом для этого элемента.

Следующий этап программирования речевого высказывания – это этап лексического и грамматического разворота высказывания. В его рамках выделяются нелинейные и линейные этапы лексического и грамматического структурирования.

Нелинейный этап состоит в переводе скомпилированной (семантической) программы от субъективного кода к объективному (обычно используемому) языковому коду, в «присвоении» семантических единиц «функциональной нагрузке» на основе грамматических характеристик.

Нелинейный этап формируется операцией выбора слов для обозначения элементов смысловой программы – смысловых единиц субъективного кода. Выбор слов в процессе программирования речи определяется тремя группами факторов: ассоциативно-семантической характеристикой слов, их звуковым изображением и субъективно-вероятностной характеристикой.

Стадия лексического и грамматического разворачивания речевого высказывания коррелирует с переходом от плана внутренней речи к смысловому плану (по Л. С. Выготскому). В результате его реализации создается набор языковых единиц объектного кода, например, набор слов типа «Девочка / яблоко | красное / есть». [23, 162].

«Линейное развертывание» речевого высказывания состоит в его грамматической структуризации – создании соответствующей грамматической конструкции предложения. В то же время, исходя из выбора «начальной» предикативной пары, начинается синтаксическое «прогнозирование» высказывания. Процесс грамматического структурирования включает:

- поиск грамматической конструкции;
- определение места слова, выбранного по смыслу в синтаксической структуре, и наделение его грамматическими характеристиками,
- выполнение роли, определяемой грамматической формой ключевого слова, фразой или предложением.

Все недостающие параметры для полных лингвистических характеристик приписываются последовательным элементам высказывания:

- а) место в общей смысловой схеме высказывания;
- б) специфическая морфологическая реализация места в общей схеме плюс грамматические знаки;
- в) полный набор семантических признаков;
- г) полный набор акустико-артикуляционных признаков. Наделение слова (лексемы) грамматическими характеристиками подразумевает выбор необходимой формы слова из соответствующей серии грамматических форм.

Этот этап заканчивается интеллектуальными операциями семантически-синтаксического «прогноза» соответствия, подготовленного для реализации речевого заявления его «целевой установки». Составленная версия речевого высказывания коррелирует с его программой, общим «контекстом» речи и ситуацией речевого общения. По результатам такого

анализа субъект речевой деятельности принимает решение о переходе к заключительной фазе составления речевого заявления – фазы его внешней реализации.

Возможны три варианта «решения»: решение «запустить» речевое заявление в его «озвучивание»; решение сделать «исправление» в содержании или оформлении речевого высказывания и решение об отмене речевого воздействия. (Например, вариант реализации речевой деятельности в диалогической форме, когда один из участников процесса коммуникации, который «подготовил» разъясняющий вопрос «во время восприятия речи собеседника», внезапно получает интересующую информацию от его диалогового партнера. В этом случае его собственное речевое заявление, разъясняющее характер, «становится излишним» [23, 163].

Заключительный этап программирования речевого высказывания - это этап его реализации «извне» (во «внешней речи»). Этот этап осуществляется на основе ряда взаимосвязанных операций, обеспечивающих процесс фонации, формирования звука, воспроизведения последовательных звуковых комбинаций (слогов), операций по созданию целых «семантических» звуковых комплексов (слов), операций, обеспечивающих требуемую ритмично-мелодическую и мелодично-интонационную организацию речи. Этот процесс осуществляется на основе реализации фонационных, артикуляторных, ритмически-слоговых и темпо-ритмических «автоматизированных» программ внешней речевой реализации, основанных на соответствующих речепроизносительных навыках.

Процесс программирования речевого высказывания появляется в спонтанной речи устного монолога: в других типах речи ее можно редуцировать или существенно изменить – вплоть до включения речевых реакций первого сигнала.

Концептуальная идея «внутреннего программирования» лежит в основе модели речевого программирования, предложенной А. А. Леонтьевым.

В отечественной и зарубежной психолингвистике созданы несколько моделей восприятия речи. Модель процесса восприятия речи, предложенная Чарльзом Осгудом, предполагает, что в общей схеме (ситуации) процесса коммуникации есть определенный «отправитель»; у него есть сообщение. Чтобы отправить это сообщение, отправитель использует передатчик, который преобразует (кодирует) сообщение в речевой (языковой) сигнал и передает его по каналу связи. Для того чтобы связь имела место, кодирование и декодирование должны выполняться на основе единого кода (языка). Таким образом, преобразование в сигнал происходит с использованием определенного кода. После прохождения через канал связи сигнал поступает в приемник. Рядом с приемником находится «получатель». Получатель использует код для преобразования (декодирования) сигнала в сообщение. Интерференция (шум), искажающая сообщение, может возникать в канале связи. Следовательно, сообщение-1 (от отправителя) и сообщение-2 (принятое получателем) отличаются друг от друга». [23, 177].

Содержательно емкая модель процессов восприятия и понимания речи была предложена Л. С. Цветковой. Модель отображает (с учетом их ближайшего взаимосвязи) обе стороны одного процесса восприятия речи – процесс восприятия речи и процесс ее понимания. В то же время сам процесс восприятия речи интерпретируется исследователем как процесс идентификации (выделения и распознавания) знаков языка, подчеркивающих структурные компоненты речи.

Процесс понимания речи интерпретируется автором следующим образом. «Согласно общепринятому мнению, понимание речи (высказывания)», – отмечает Л. С. Цветкова, «обеспечивается пониманием слов и их связей, связей предложений и абзацев. Чтобы понять слово, необходим, прежде всего, анализ и синтез звуков, составляющих его состав, который заключается в сравнении фонематической основы воспринимаемых звуковых комплексов и торможении несущественных звуковых знаков. Понимание значения слова во фразе зависит от логико-грамматических

связей, в которые оно входит во фразе. Это звено в структуре понимания речи обеспечивает повторное шифрование логико-грамматических структур в смысловые единицы». [23, 177].

Л. С. Цветкова фокусируется на присутствии двух сторон понимания речи. В дополнение к такому аспекту понимания речи, который выражается через значения слов и их сочетаний, а также через смысл предложений, составляющих все высказывание, есть еще одна неотъемлемая часть речевой деятельности. Это мотивационная сфера, которая определяет личное отношение человека к предмету. Полное понимание речи может быть достигнуто только при тесном взаимодействии двух компонентов речи. Один из них расшифровывает информацию о фактическом предметном содержании представленного сообщения, а другой обеспечивает более глубокое понимание смысла сообщения.

Вывод. Из вышеперечисленных моделей для исследования была выбрана модель программирования речевого высказывания А. А. Леонтьева. Данная модель более полно раскрывает сущность проблемы исследования, так как выдвинутое положение А. А. Леонтьевым о внутреннем программировании высказывания, рассматривается, как процесс построения схемы, на основе которой порождается речевое высказывание, а предложенная схема программирования речи включает этапы мотивации, замысла (программы, плана), осуществления замысла и сопоставления реализации с самим замыслом.

1.2. Онтогенез формирования навыков программирования речевого высказывания

Формирование навыков программирования речевого высказывания у детей проходит через несколько этапов от появления изолированных слов, а

затем изолированных независимых выражений до сложного расширенного утверждения.

Развитие лексики в онтогенезе обусловлено развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, и через общение со взрослыми.

В старшем дошкольном возрасте распространяется структура простого предложения за счет обогащения лексики и формы ее использования. Обращая внимание детей на красоту явлений природы в процессе наблюдения и рассматривания картин дети к 5 годам осваивают соответствующий словарь. В основном они говорят о цвете и размере объектов, третья часть – это развернутые определения, т.е. перечисление 2-3 признаков с элементами сравнения, объяснения. Морфологический состав высказываний меняется за счет использования глаголов, прилагательных, наречий, что благоприятствует распространению простых предложений и превращению их в сложные.

Активность и самостоятельность детей старшего дошкольного возраста в деятельности облегчает детям общение со взрослыми, друг с другом, умение понятно выразить суждение, сопровождая речь свои действия. Благодаря этому на пятом году речевая активность возрастает. Ребенок произносит в среднем 180-210 слов в течение 30 минут игры. У детей большая потребность объяснить друг другу то, что они видят и знают. При этом произносятся много сложных предложений, сколько не услышишь от них на занятиях по развитию речи. Морфологический строй высказывания (в смысле частоты использования глаголов, прилагательных, наречий) не хуже, чем на занятиях.

Об интересе детей пятого года к миру людей свидетельствует наличие в их высказываниях большого числа существительных, обозначающих военные и гражданские профессии, имена собственные.

Словарь обогащается за счет глаголов и существительных. Употребляемые наречия и прилагательные разнообразны, характеризуя выполнение правил и оценивая поведение (правильно-неправильно, плохо-хорошо).

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих авторов А. Н. Гвоздева, Т. Н. Ушаковой, А. М. Шахнаровича, Д. Б. Эльконина и других.

Формирование грамматического строя речи (словоизменения, синтаксической структуры предложения) осуществляется лишь на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка. При формировании словоизменения ребенок должен уметь дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.), так как, ребенок должен понять, что обозначает языковая форма, прежде, чем ее использовать. При формировании грамматического строя речи ребенку необходимо усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи.

Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Усложнению структуры предложения способствует появление новых форм слов, и наоборот.

По данным работ А. Н. Гвоздева с учетом тесного взаимодействия морфологической системы языка выделен третий период формирования грамматического строя речи, который характеризуется дальнейшим усвоением морфологической системы. В этот период у ребенка систематизируются грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения. В результате ребенок к школьному возрасту овладевает всей сложной системой практической

грамматики, что позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

Дети 5-6 лет, употребляющие в своих высказываниях достаточное количество глаголов, легче домысливают сюжет, т.е. выделяют скрытые связи, высказывают оценочные суждения.

На первых порах становления фразовой речи отличительной чертой являются колебания в грамматическом оформлении предложений. Наблюдается такое явление, когда внутри одного предложения одни синтаксические отношения имеют грамматически правильное оформление, а другие – не имеют, поэтому такое предложение оказывается грамматизованным частично. Полная грамматизация разных типов предложений происходит одновременно и находится в тесной взаимосвязи с усвоением ребенком отдельных грамматических категорий.

По мнению Л. С. Выготского первые слова ребенка представляются как особая форма предложения, свернутая до одного слова. Однословное высказывание характеризуется нерасчлененностью номинативных и синтаксических (предикативных) структур и лежит в основе формирования:

- и словаря как совокупности готовых единиц номинации, оформляемых при их создании и конструировании морфологическими элементами,
- и синтаксиса – системы правил, обеспечивающей комбинаторику знаков и определяющую модель предложения, соотносимую с признаком предикативности.

Пополнение знаний о предметной действительности ведет к развитию предикации, к переходу от однословной номинации к описанию ситуации несколькими словами. Согласно исследованиям А. М. Шахнарович формирование синтаксических структур, передающих определенные отношения, происходит на основе игровых действий: предметных, атрибутивных, изобразительных и ролевых манипуляций, имеющих различные мотивы, цели, строение и условия реализации.

Создавая двухсловное высказывание, ребенок впервые разворачивает однословное предложение в двухкомпонентный комплекс, объединяя два слова в рамках одной конструкции

Согласно данным А. А. Леонтьева, комбинация слов в двухсловном высказывании осуществляется без учета грамматических форм слов, т.к. грамматические формы одного и того же слова являются для ребенка разными словами. Успешное усвоение грамматическими формами будет протекать при наличии определенных условий, к числу которых относится сформированность ориентировки в звуковой форме слова и учет связи реальных отношений со звучанием морфем.

Формирование грамматических категорий базируется при овладении ребенком процессом переноса языковых знаний на все слова для обозначения определенного грамматического явления. После формирования грамматических категорий в развитии словаря ребенка намечается активный рост, связанный с овладением способами конструирования слова. Появляющиеся морфологические элементы языка содержат определенную информацию о языковой ситуации и обладают грамматическим значением, что в свою очередь влечет за собой заметный скачек в развитии речевого высказывания.

Вывод. В старшем дошкольном возрасте в речи детей появляются сложные предложения, имеющие в своем составе две простые конструкции. За счет роста количества слов в речевом высказывании увеличивается объем предложений в речи детей, что в свою очередь характеризуется усвоением грамматических категорий множественного числа, рода, падежа, обобщающих понятий, понятия признака предмета.

Предложение выступает как основная единица синтаксиса, так как в предложении оформляется мысль, которую говорящий хочет высказать слушающему.

Предложение – это стандартная языковая форма существования высказывания, которое воплощается в речи в видении ситуации, а ситуация

это то, как мы видим реальное событие. При описании ситуации ключевую роль играют глаголы, которые выступают в роли сказуемого. Сказуемое соотносит предложение с действительностью, что называется предикативностью, которая в свою очередь выражается грамматически – в категориях времени и наклонения глагола и представляет собой связь речевого высказывания и действительности, а так же используется для выражения мыслительного содержания. Глагол выполняет организующую роль целого высказывания.

1.3. Характеристика навыков программирования речевого высказывания у детей с псевдобульбарной дизартрией

Трудность развернутого высказывания при псевдобульбарной дизартрии вызвана нарушениями языковых операций на уровне процессов, связанных с выбором правильного слова. Нарушения кинестезии речи приводят к недостаточной упроченности слов, и в момент произнесения речи возникает нарушение максимальной вероятности появления необходимого слова. Это проявляется в трудностях введения лексической единицы в систему синтагматических связей и парадигматических отношений.

При псевдобульбарной дизартрии из-за общих нарушений активности мозга, существуют определенные трудности в выявлении существенных и торможении побочных связей, что приводит к недостаточности формирования общей картины высказывания, которая усиливается из-за недостаточного выбора необходимых лексических единиц.

Псевдобульбарная дизартрия, по мнению ряда авторов представляет собой сложный речевой дефект, где наряду с выраженными фонетическими нарушениями, отмечаются и нарушения в развитии лексико-грамматической стороны речи.

Для состояния лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи с псевдобульбарной дизартрией характерна несформированность навыков программирования речевого высказывания. Это выражается в бедности словаря и трудности актуализации его в экспрессивной речи. В ряде случаев употребляющиеся слова дети заменяют другими, ошибочно используют слова обобщающего значения либо вообще их не знают. У детей с псевдобульбарной дизартрией «процесс систематизации лексики и организации семантических полей осуществляется в более поздние сроки и имеет качественное своеобразие».

Согласно данным исследований Н. В. Серебряковой ограниченность объема словаря, особенно предикативного и большого количества замен слов по семантическому признаку, указывает на несформированность семантических полей, на недостаточность выделения дифференциальных признаков значений слов. «Дети со стертой дизартрией не знают или неточно употребляют многие общеупотребительные слова, обозначающие зрительно сходные предметы, части предметов, части тела; прилагательные, обозначающие признаки толщины, высоты, ширины; глаголы, обозначающие голосовые реакции животных, семантически близкие действия» [48, 96].

У детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией специфическими особенностями лексики являются: большая степень немотивированности ассоциаций; недостаточная структурная организация семантических полей; соотношения между типами ассоциаций; малый объем семантического поля; ограниченное количество смысловых связей слова. Лексическая недостаточность проявляется в трудностях группировки слов (даже семантически далеких), свидетельствующих о неточном понимании значений многих слов, невозможности выделять существенные признаки в их значении, и в трудностях выполнения заданий на подбор антонимов и синонимов.

Сложность подробного высказывания у детей с псевдобульбарной дизартрией объясняется нарушениями языковых операций, связанных с

выбором правильного слова и проявляется в трудностях введения лексических единиц в систему синтаксических связей и парадигматических отношений.

Грамматический строй речи у детей с псевдобульбарной дизартрией характеризуется неусвоенностью сложных грамматических форм: творительного падежа, именного управления, атипичных форм, разграничения окончаний по типам склонений.

Для обозначения нарушений грамматического строя речи используют термин «аграмматизм», что значит нарушение понимания (в импрессивной речи) и употребления (в экспрессивной речи) грамматических средств языка.

Дети с псевдобульбарной дизартрией искажают грамматическую форму слова, например: «солю» вместо «солью», т. е. ребенок использует флексии, отсутствующие в парадигме склонений существительных. Заменяют одну грамматическую форму другой или смешивают с одной или несколькими формами этого же слова: копать «лопатком» вместо «лопаткой» - при выборе окончания ребенок использовал окончание этого же падежа из парадигмы другого склонения вследствие патологической генерализации грамматической формы; ехать по дороге вместо по дороге – формируя предложно-падежную конструкцию, ребенок выбрал предлог правильно, но смешал окончания винительного и предложного падежей.

Грамматические нарушения наблюдаются при формоизменении слов всех частей речи: ошибки в употреблении предложно-падежных форм существительных, смешение и замены в видовременных формах глагола, нарушения при образовании форм числа существительных, глаголов, прилагательных и других частей речи, ошибки в согласовании и управлении. При дифференциации грамматических форм в процессе восприятия речи и пользования речью дети старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией не используют всю совокупность грамматических средств, позволяющих использовать и отличить одну форму слова от другой.

Парадигма форм словоизменения характеризуется большим количеством смешения флексий или формообразующих аффиксов.

Еще одним из признаков нарушения речи у детей с псевдобульбарной дизартрией является нарушение словообразования. Дети неправильно используют суффиксы или используют ненормативные суффиксы: «грибик» вместо «грибок», «мехная» вместо «меховая». Выбирают суффиксы, не соответствующих грамматическому значению рода: «колечик» вместо «колечко». Искажают корневую часть производного слова: «ногища» вместо «ножища». Употребляют словосочетания исходного существительного с прилагательным «маленький» вместо образования слов с уменьшительно-ласкательным суффиксом: «маленький стол» вместо «столик». Неправильно употребляют приставки: пятно «покрасил» вместо «закрасил».

При псевдобульбарной дизартрии страдает фразовая речь. Дети чаще в речи используются простые предложения, при построении которых наблюдается неумение распространять предложения, грамматически оформлять их, строить сложные предложения.

Из-за общих нарушений активности мозга возникают определенные трудности в выявлении значительных и тормозных боковых связей, что приводит к недостаточности формирования общей картины высказывания, которая усиливается из-за недостаточного выбора необходимых лексических единиц. В результате у детей с псевдобульбарной дизартрией нарушается программирование речевых высказываний. Затруднения возникают, поскольку мысль должна быть формализована лингвистическими средствами, т. е. существуют трудности при разработке предложения, поэтому страдает внутренний механизм программирования, то есть произнесение.

Вывод. Нарушение синтаксической структуры предложения у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией выражается в пропуске членов предложения, чаще всего предикатов, в необычном

порядке слов. Нарушения синтаксиса проявляются на уровне глубинного и на уровне поверхностного синтаксиса. На глубинном уровне нарушения синтаксиса проявляются в трудностях овладения семантическими компонентами, в трудностях организации семантической структуры высказывания. На поверхностном уровне – в нарушении грамматических связей между словами, в неправильной последовательности слов в предложении.

Вывод по первой главе

Из вышеперечисленных моделей для исследования была выбрана модель программирования речевого высказывания А. А. Леонтьева, которая более полно раскрывает сущность проблемы исследования, так как выдвинутое положение Алексеем Алексеевичем о внутреннем программировании высказывания рассматривается как процесс построения схемы, на основе которой порождается речевое высказывание, а предложенная схема программирования речи включает этапы мотивации, замысла, осуществление замысла и сопоставления реализации с самим замыслом.

Достаточно распространенным тяжелым речевым нарушением среди детей дошкольного возраста является псевдобульбарная дизартрия. Она зачастую сочетается с другими сложными речевыми расстройствами (заиканием, фонетико-фонематическим нарушением речи (ФФНР), общим недоразвитием речи (ОНР) и другими).

Для детей с общим недоразвитием речи с псевдобульбарной дизартрией характерна несформированность навыков программирования речевого высказывания. Это выражается в бедности словаря, особенно предикативного, большого количества замен слов по семантическому признаку и трудности актуализации его в экспрессивной речи. У детей с

псевдобульбарной дизартрией «процесс систематизации лексики и организации семантических полей осуществляется в более поздние сроки и имеет качественное своеобразие». Дети часто допускают аграмматизмы, ошибки при словоизменении, что характеризуется большим количеством флексий. Нарушено словообразование, страдает фразовая речь. Дети используют простые предложения, либо предметное перечисление, т.е. они не умеют строить предложения и оформлять их грамматически.

Соответственно нужно проводить логопедическую работу с данными детьми по формированию навыков программирования речевого высказывания, таких как навык обогащения словаря, навык уточнения значений слов, навык формирования грамматических форм словоизменения, и словообразования, а также навык формирования грамматического построения на уровне предложения. Данную работу следует проводить в ходе работы над предложением с использованием сюжетных картин описательного характера в связи с трудностью передачи информации и ее приеме.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация и методики изучения навыков программирования речевого высказывания у старших дошкольников

Целью констатирующего эксперимента являлось изучение навыков программирования речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с псевдобульбарной дизартрией. В исследование участвовало 10 детей. В соответствии с заключением психолого-медико-педагогического консилиума и на основании обследования детей старшего дошкольного возраста по альбому О. Б. Иншаковой и методическим рекомендациям Н. М. Трубниковой были поставлены заключения: 5 детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи с дизартрией и 5 детей с общим недоразвитием речи III уровня с диагнозом псевдобульбарная дизартрия. Логопедическое обследование проводилось с детьми старшего дошкольного возраста на логопедическом пункте МАДОУ «Детский сад № 41» Свердловской области города Верхняя Пышма. Констатирующий эксперимент проводился с 1 октября 2018 года по 17 мая 2019 года.

Констатирующий эксперимент проходил в несколько этапов.

На первом этапе были обследованы, отобраны дети старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией и распределены на контрольную и экспериментальную группы для участия в эксперименте, определена методика обследования для определения уровня сформированности навыков программирования речевого высказывания, изучен анамнез каждого ребенка.

На втором этапе был проведен констатирующий эксперимент на изучение уровня сформированности навыков программирования речевого

высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с псевдобульбарной дизартрией.

На третьем этапе был проведен анализ количественных и качественных показателей, полученных в ходе проведения обследования детей старшего дошкольного возраста с контрольной и экспериментальной группой.

Для проведения исследования за основу была взята методика З. А. Репиной и Н. М. Трубниковой. Для определения уровня сформированности навыков программирования речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста исследовали уровень развития импрессивной стороны речи для выявления как понимания общего смысла высказывания, так и конкретного значения слова.

Исследование словарного запаса было направлено на выявление уровня развития активного словаря слов предметов, слов действий, слов признаков, слов наречий.

Исследование функций словоизменения, словообразования и грамматического структурирования на уровне предложения проводилось для того, чтобы оценить особенности внутреннего программирования фразы, особенности осуществления операций отбора и актуализации слов, особенности формирования функций словоизменения.

Для всех разделов исследования была разработана балльная система количественной оценки. Кроме количественной оценки, позволяющей определить содержание работы, была расписана качественная оценка с описанием трудностей, ошибок, которые были выявлены в ходе исследования.

Максимальное количество баллов, которое мог получить за выполнение определенного задания, составило 5 баллов. Подробно методика исследования навыков программирования речевого высказывания для детей старшего дошкольного возраста критерии оценки результатов описаны в приложении 2.

2.2. Характеристика навыков программирования речевого высказывания у старших дошкольников с дизартрией на основании результатов констатирующего эксперимента

Анализ результатов обследования импрессивной стороны речи.

Таблица 1.

Импрессивная речь

| ФИ ребенка | Изучение понимания | | |
|--------------------------|--|--|----------------------------|
| | общего смысла высказывания с опорой на сюжетные картинки | сложных логико-грамматических структур языка | конкретного значения слова |
| Экспериментальная группа | | | |
| Наташа В. | 3 | 3 | 4 |
| Андрей К. | 3 | 2 | 3 |
| Саша П. | 4 | 3 | 4 |
| Влад Т. | 4 | 3 | 4 |
| Аня Ж. | 3 | 3 | 3 |
| Средний балл | 3,4 | 2,8 | 3,6 |
| Контрольная группа | | | |
| Настя Н. | 5 | 5 | 5 |
| Артем С. | 4 | 4 | 5 |
| Вика С. | 5 | 4 | 4 |
| Матвей Д. | 4 | 4 | 5 |
| Олег З. | 4 | 4 | 4 |
| Средний балл | 4,4 | 4,2 | 4,6 |

По данным констатирующего эксперимента по изучению понимания общего смысла высказывания следует вывод, что дети не понимают в полной мере прослушанного текста и с затруднением показывают нужную картинку с помощью логопеда, либо ждут помощи, не решаясь ответить. При изучении понимания логико-грамматической структуры языка 80% детей задания выполнили после стимулирующей помощи, а 20% детей не могли сформулировать ответы и большую трудность вызвали задания: «Красное яблоко вкуснее, чем зеленое?» и «Кошка выше собаки?». На что четверо

детей (Наташа В., Саша П., Влад Т., Аня Ж.) отмалчивались, а Андрей К. тянул руку, произнося – «Я знаю, знаю!», но так и не проронил ни слова.

При исследовании понимания конкретного слова не связанных между собой по звучанию и значению, с оппозиционными фонемами, сходные по длине и ритмическому рисунку, близкие по значению особых трудностей не вызвало, 60% детей справились с заданием практически самостоятельно с небольшой помощью логопеда. Только у Андрея К. и Ани Ж. (40%) возникли проблемы, касаясь обобщающего понятия – обувь.

Таблица 2.

Исследование словарного запаса

| ФИ ребенка | Название предметов | Название слов для обозначения действий | Название признаков предметов | Название слов наречий |
|--------------------------|--------------------|--|------------------------------|-----------------------|
| Экспериментальная группа | | | | |
| Наташа В. | 4 | 2 | 2 | 2 |
| Андрей К. | 3 | 2 | 3 | 2 |
| Саша П. | 4 | 3 | 3 | 3 |
| Влад Т. | 4 | 2 | 3 | 3 |
| Аня Ж. | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Средний балл | 3,6 | 2,2 | 2,6 | 2,4 |
| Контрольная группа | | | | |
| Настя Н. | 5 | 4 | 5 | 4 |
| Артем С. | 4 | 4 | 4 | 3 |
| Вика С. | 5 | 4 | 4 | 4 |
| Матвей Д. | 4 | 3 | 4 | 3 |
| Олег З. | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Средний балл | 4,4 | 3,8 | 4,2 | 3,6 |

По данным исследования словарного запаса можно сделать вывод, что название слов действий и название признаков предмета вызвали затруднения. При назывании слов действий 80% детей называли не более одного двух действий, то же касалось слов – признаков и 20% детей выполнили задание с помощью взрослого. Примерные ответы детей слов, обозначающих действие: ветер дует, кошка ходит, щенок играет, щенок ест, когда ему дают кость, птичка летает, клюет, кот царапается, когда видит мышку. При описании фруктов были однотипные ответы: красное, зеленое, сладкое, вкусный,

желтый. При описании птиц дети входили в ступор, и только с помощью наводящих вопросов отвечали, коверкая слова – ловая (ловкая), драчивая (драчливая), черохвоста (чернохвостая). При назывании слов-наречий возникли те же трудности.

Таблица 3.

Исследование словоизменения и словообразования

| ФИ ребенка | Согласование сущ. и прил. в роде и числе | Образование умен.-ласк. форм сущ. | Образование относ. прил. от сущ. | Образование качеств. прил. от сущ. | Образование притяж. прил. от сущ. | Образование глаг. с помощью приставок | Образование сложных слов |
|--------------------------|--|-----------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| Экспериментальная группа | | | | | | | |
| Наташа В. | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| Андрей К. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Саша П. | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Влад Т. | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| Аня Ж. | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| Средний балл | 3 | 3 | 2,4 | 2,6 | 2 | 2,6 | 2 |
| Контрольная группа | | | | | | | |
| Настя Н. | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| Артем С. | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| Вика С. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| Матвей Д. | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Олег З. | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| Средний балл | 4,6 | 3,8 | 3,8 | 3,8 | 3,4 | 3,6 | 2,8 |

При проведении анализа данных исследования словоизменения и словообразования назрели следующие выводы. При описании предметов, изображенных на картинках, дети называли только цвета предметов, допуская аграмматизмы. Все дети экспериментальной группы (Наташа В., Андрей К., Саша П., Влад Т., Аня Ж.) набрали по 3 балла при образовании уменьшительно-ласкательных форм от существительных (100%), испытывая трудности в процессе словообразования. Задания по словообразованию детям давались с трудом, даже с учетом подсказок логопеда.

Анализ данных словообразования показал, что дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с псевдобульбарной дизартрией не справляются самостоятельно с заданиями, ждут помощи логопеда, либо

отмалчиваются. При образовании уменьшительно-ласкательных форм существительных дети давали следующие ответы: кольцо – колёцовко, колёсик, на слово ковер не было ответа, при назывании детенышей животных – свинята, маленькая коровка, жиравик. При озвучивании задания, дети не понимали, либо выполняли с наводящими вопросами. При образовании относительных прилагательных от существительных Андрей К., Саша П., Аня К. не справились с заданием (60%). Влад Т. ответил на вопрос – шуба из меха (какая?) – мягкая. На этот же вопрос Наташа В. ответила – из ниток(40%). Со словосочетанием дупло белки дети справились, а при задании со словосочетанием следы медведя и хвост волка дети лишь повторяли эти словосочетания, не понимая, о чем идет речь.

При исследовании качественных прилагательных от существительных 40% детей не справились с заданием (Андрей К., Аня Ж.) и 60% выполняли с помощью взрослого (Наташа В., Саша П., Влад Т.). При образовании глаголов с помощью приставок двое детей, Андрей К. и Саша П. (40%) затруднялись ответить, трое, Наташа В., Влад Т., Аня Ж. (60%) выполняли задание с помощью учителя-логопеда. Проанализировав образование сложных слов, дети, выполняли задания только с помощью экспериментатора (100%).

Построить предложения по сюжетным картинкам детям удавалось только при помощи взрослого. Изначально дети перечисляли предметы, находящиеся на картинке. Только Саша П. (20%) справился с заданием сразу с небольшой помощью взрослого, составив простые нераспространенные предложения. Составить предложение из определенного лексического материала удалось с небольшой помощью Саше П. и Владу Т. (40%), допуская аграмматизмы. Структурировать различные типы предложений детям не удавалось, долго думали, искали нужное слово, либо долго повторяли, что знают, но так и не произносили. Анализируя особенности внутреннего программирования фразы, следовало сказать о том, что дети

пытались, старались, долго подбирали нужное слово, но только с помощью логопеда озвучивали правильный ответ.

Таблица 4.

Грамматическое структурирование на уровне предложения

| ФИ ребенка | Составление предложений по сюжетной картинке | Составление предложения из слов, данных в начале слова формы | Добавление пропущенных слов предложения | Верификация предложений |
|--------------------------|--|--|---|-------------------------|
| Экспериментальная группа | | | | |
| Наташа В. | 3 | 3 | 3 | 2 |
| Андрей К. | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Саша П. | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Влад Т. | 3 | 4 | 2 | 3 |
| Аня Ж. | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Средний балл | 3,2 | 3,4 | 2,4 | 2,8 |
| Контрольная группа | | | | |
| Настя Н. | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Артем С. | 4 | 3 | 3 | 4 |
| Вика С. | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Матвей Д. | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Олег З. | 4 | 4 | 3 | 4 |
| Средний балл | 3,8 | 3,6 | 3,4 | 3,8 |

Анализ количественных и качественных данных показал, что средние результаты по выделенным показателям в группе старших дошкольников находятся в зоне низкого и среднего уровня развития речи в сравнении с показателями контрольной группы. Ни один ребенок из группы полностью не справился ни с одним из заданий.

Вывод по второй главе

Таким образом, в ходе исследования и анализа данных, полученных при обследовании детей, можно сделать вывод о том, что процесс формирования навыков программирования речевых высказываний у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией характеризуется общими и

специфическими особенностями, как внутреннего программирования, так и внешнего оформления речевого высказывания.

У обследуемой группы детей можно отметить следующие особенности устной речи: словообразование, словарный запас находятся в зоне низкого и среднего уровня развития речи. Словарный запас ограничен за счет предикатов и валентностей. Это влечет за собой отсутствие причинно-следственных связей, за счет чего страдает мышление. При этом у этих детей неплохо развит такой процесс, как придумывание слов. Большинство детей правильно воспроизводят только двусложные слова различной звукослоговой структуры и неправильно пятисложные, четырехсложные и трехсложные слова.

Дети допускали упрощение предлогов, не правильно употребляли суффиксы в уменьшительно-ласкательной форме (например, предлагалось слово, шуба из меха, хвост волка, дупло белки, следы медведя, а дети не могли преобразовать слово, при этом молчали в ответ), таким образом страдает словообразование. При согласовании числительных от существительного допускались ошибки в окончании слов.

Затруднения возникали при составлении предложений по сюжетной картинке. Например: – «Это собака, у нее уши, ноги, хвост, глаза, нос», таким образом получалось предметное перечисление. На вопрос: – Что умеет делать собака? Ребята отвечали односложно: – Лает. И только с помощью логопеда, наводящих вопросов дети смогли ответить на часть вопросов. Также наблюдалось неустойчивое внимание, снижение памяти, слабое словесно-логическое мышление. Влад Т. отвечал: – Что опять? Я устал.

Все вышесказанное характеризует общее недоразвитие речи, когда нарушены все компоненты речи: и лексика, и грамматика и фразовая речь при сохранном слухе и интеллекте. При этом общее недоразвитие речи обусловлено псевдобульбарной дизартрией.

Анализ данных констатирующего эксперимента подтвердил предположение о том, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III

уровня с псевдобульбарной дизартрией отмечается значительная несформированность навыков программирования речевого высказывания. Это создает дополнительные специальные трудности в коррекции речевых нарушений, в овладении дошкольниками образовательным программным материалом, ведет к отставанию в развитии общих познавательных способностей и высших психических функций. Необходима коррекция и планомерное формирование навыков программирования речевого высказывания, что позволит сформировать полноценную базу речи и создаст основу для полноценного овладения лексико-грамматическими средствами языка. На современном этапе недостаточно изучены и представлены в специальной литературе как особенности импрессивной речи и навыков программирования речевого высказывания, так и система логопедического воздействия.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

3.1. Теоретическое обоснование и принципы логопедической работы по формированию навыков программирования речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Логопедическая работа по формированию навыков программирования высказываний у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией должна осуществляться с учетом ряда специальных принципов:

1. Принцип дифференцированного подхода

Логопедическая работа при дизартрии у детей дошкольного возраста должна основываться не только на этиологии, механизмах и структуре этого речевого расстройства, но и на основании возраста, индивидуальных психологических характеристик и уровня развития речи детей. [50, с. 67].

2. Принцип комплексности

Влияние логопедической работы на весь комплекс речевых нарушений (устная речь). [50, с. 68].

3. Патогенетический принцип

Он предполагает учет механизма нарушения программирования речи. При коррекции нарушений на основе дизартрии осуществляется формирование способности анализировать предложения в словах, слоге и фонематическом анализе, и синтезе и т. д. [50, с. 68].

4. Принцип учета симптомов и серьезности нарушения программирования речевых выражений.

При одном и том же расстройстве уровень недоразвитости определенных функций, серьезность нарушенного программирования речевого заявления у детей дошкольного возраста могут быть разными.

Например, при тяжелой степени нарушений, вызванной отсутствием формирования языкового анализа и синтеза, у детей дошкольного возраста недоразвиты как анализ предложений в словах, так и фонематический анализ, и синтез.

При умеренной степени этого типа нарушения можно наблюдать только недостаточное развитие сложных форм фонематического анализа. В этом отношении направления логопедической работы будут дифференцироваться с учетом симптомов и тяжести нарушения, а также стадии формирования навыков программирования речевого высказывания. [50, с. 69].

5. Принцип поэтапного формирования умственных действий

В психологических исследованиях (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин) отмечается, что формирование умственных действий – это сложный и длительный процесс, который начинается с обширных внешних операций, а затем сводится к минимуму, автоматизируется, переводится в ментальный план, т. е. интернализируется. [50, с. 70].

6. Принцип постепенного усложнения задач и речевого материала с учетом «зоны ближнего развития».

Постепенное усложнение задач и речевого материала в логопедической работе осуществляется с учетом психологических характеристик детей. Новые, более сложные задачи изначально даются на простой речевой материал. И только тогда, когда-то или иное психическое действие формируется, автоматизировано, можно приступить к его реализации на более сложном речевом материале.

6. Принцип опоры на сохраненное звено психической функции, на сохраненные анализаторы, на их взаимодействие (принцип обхода).

Основой этого принципа является теория функциональных систем, сложная структура психических функций. Формирование высших психических функций в онтогенезе представляет собой сложный процесс организации функциональных систем. Первоначально психическая функция включает участие различных анализаторов. [50, с. 72].

7. Принцип согласованности.

Коррекция нарушений программирования речи на основе дизартрии осуществляется на основе использования системы методов. Использование определенных методов определяется целями, задачами логопедической работы, местом конкретного логопедического занятия в общей системе коррекционного процесса. С другой стороны, принцип согласованности включает в себя формирование речи в единстве всех ее компонентов как единой функциональной системы. [50, с. 73].

3.2. Содержание логопедической работы по формированию навыков программирования речевого высказывания на занятиях по развитию речи в детском саду у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

С целью логопедического воздействия по формированию навыков программирования речевого высказывания проведено экспериментальное обучение детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с псевдобульбарной дизартрией.

При определении содержания коррекционного обучения учитывались: цели, задачи и принципы коррекционного обучения, экспериментальные данные, полученные в результате поведенного констатирующего и логопедического обследования, психолого-педагогической диагностики, особенности развития речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией при ОНР III уровня, закономерностях формирования речи в онтогенезе, психолингвистических моделях формирования навыков программирования речевого высказывания.

В основу логопедического воздействия положен дифференцированный подход. Необходимость его реализации связана с выявленной неоднородностью группы по показателям несформированности навыков

программирования речевого высказывания. Трудности возникали, если мысль должна быть формализована с помощью языковых средств, т. е. трудности при разработке предложения. В этом случае страдает внутренний механизм программирования.

Все трудности заключаются в том, что дети не могут перевести мысли в предложение (в грамматику слов).

Высказывание имеет более сложную психологическую структуру. Оно состоит из ряда взаимосвязанных предложений. Все эти предложения объединены общей идеей. Для восстановления высказывания выносятся во вне замысла, т. е. содержание, план высказывания, опорные слова. Для материализации плана сначала используется сюжетное изображение, затем идет текст, а затем план. Идея материализуется в сюжетной картине, в тексте.

Таким образом, в основе высказывания ребенка должен лежать речевой мотив, желание сообщить другим об увиденном, услышанном, пережитом.

В связи с этим при планировании занятий по программированию речевого высказывания ставятся задачи формирования следующих навыков:

1. Развитие и закрепление навыков речевого общения
2. Усвоение норм построения речевого высказывания
 - последовательность в передаче событий
 - логическая связь между словами в предложении
 - завершённость каждого фрагмента, соответствие его теме сообщения.

Работа по развитию лексических, грамматических навыков и навыков по правильному грамматически конструированию высказываний должна быть направлена на полное овладение детьми монологической речью. Развитие монологических форм речи осуществляется в основном на логопедических занятиях по развитию речи с опорой на сюжетные картинки.

На этом этапе группа дошкольников была разделена на две группы – контрольную и экспериментальную. Занятия проводились с

экспериментальной группой детей, имеющих общее недоразвитие речи III уровня с псевдобульбарной дизартрией.

Формирующий этап проектировочной работы заключался в проведении комплекса занятий по формированию навыков речевого высказывания в течение периода с октября по май. В неделю планировалось одно фронтальное занятие по развитию речи старшего дошкольного возраста. Занятия проводились на логопедическом пункте в соответствии с расписанием детей старшей группы во время непосредственно-образовательной деятельности по развитию речи в соответствии с темами общеобразовательной программы ДОУ. Для совместной работы воспитателя и детей старшей группы во второй половине дня давались рекомендации по проведению игр, игровых упражнений на развитие и закрепление навыков формирования речевого высказывания. Для самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста в речевом центре обновлялись и пополнялись дидактические игры, используемые на занятиях с экспериментальной группой.

При построении работы с детьми экспериментальной группы отталкивались от авторских методик Л. Н. Ефименковой, Т. А. Ткаченко и В. К. Воробьевой, а также от психолого-медико-педагогического заключения, результатов проведенного исследования и индивидуальных особенностей детей.

На первом этапе занятий давалось понятие о слове-предмете, о слове-действии, о слове-признаке, учили детей ставить правильно вопрос. Давалось понятие о предложении, о том, что предложение состоит из слов, и о его графической линейной записи (слова в предложении отмечаются прямоугольниками, левая сторона первого прямоугольника чуть выше, что обозначает начало предложения, в конце предложения ставится точка).

Ребенок учится составлять предложение с использованием сюжетных картинок. Прежде чем составить графическую модель предложения, дети рассматривают картинку, отвечают на вопросы логопеда. Обучение

начинается с анализа простых предложений без предлогов и союзов, состоящих из 2-3 слов. Одновременно работа ведется по составлению предложения, моделируя слова с помощью абстрактных символов (прямоугольники), что помогает детям понять линейность (последовательность) и дискретность (раздельность) речи.

Составив предложение, дети его повторяют, а затем дети считают, сколько слов, какое слово первое, какое второе. Аналогичная работа проводится с другими предложениями. В результате этого у детей формируются и отрабатываются навыки программирования речевого высказывания, и складывается первичная ориентировка в анализе предложения.

На протяжении всего экспериментального обучения использовались приемы: количественный и порядковый счет слов, последовательное называние слов в предложении, подсчет слов в предложении на пальцах.

Для закрепления навыка анализа и синтеза предложения были использованы задания:

1. Определение количества слов в предложении. Сколько слов в предложении?

1. Определение последовательности слов. Назови первое слово, второе, третье.

2. Определение места слова по отношению к другим словам. Между какими словами стоит слово... После какого слова стоит слово ... Перед каким словом стоит слово. Назови соседей слова ...

3. Название первого и последнего слова в предложении.

4. Которое по счету слово...

При написании данной работы был составлен перспективный план работы по формированию навыков речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста общего недоразвития речи III уровня с псевдобульбарной дизартрией (таблица № 5) в соответствии с темами, утвержденными общеобразовательной программой ДОУ.

Перспективный план работы по развитию словаря для детей старшего дошкольного возраста на период октябрь-май

| Месяц | НОД | Совместная деятельность воспитателя и детей | Самостоятельная деятельность детей |
|---------|---|--|--|
| Октябрь | 1. «Наш детский сад. Слово» Задачи: дать детям понятие «слово»; уточнить вопросы Кто? Что?; учить детей дифференцировать вопросы Кто? Что? | 1. Сл. игра «Живое – не живое» 2. Игровое упражнение «Кого и что нарисовал художник» 3. Игровое упражнение «Загадочные картинки» | Д/и «Четвертый лишний» Д/И «Парные картинки» Д/и «Кто что делает?» Сл. Игры: «Угадайка» |
| Октябрь | 2. «Человек. Слово» Задачи: уточнить понятие действие. Дать широкое обобщение действия. Учить подбирать к действию объекты и к объекту действия. Уточнить вопрос Что делает? | 1. Игра «Кто подберет больше действий?» 2. Сл. игра «Где мы были, не скажем, а что делали, покажем» 3. Пальчиковая гимнастика | Игра «Что делает собачка» Игра «Летает – не летает» Д/и «Четвертый лишний» |
| Октябрь | 3. «Деревья. Слово» Задачи: научить различать слова, обозначающие предметы и слова, обозначающие действие. Дать понятие о словах, обозначающих признак предмета. Уточнить вопрос Какой? Отработать с детьми прилагательные мужского, женского и среднего рода. | 1. Игровое упражнение «Какое варенье» 2. Игра «Исправим Незнайкины ошибки» 3. Игровое упражнение «Какой суп» | Д/и «Какой сегодня день» Д/и «Какая игрушка?» |
| Октябрь | 4. «Профессии. Предложение» Задачи: закрепить слова, обозначающие предметы, действия, признаки предметов. Дать понятие «предложение». Учить детей дифференцировать понятия «слово» - «предложение». | 1. Сл. игра «Разные слова» 2. Д/и «Кто больше слов скажет» 3. Сл. игра «Кто в домике живет?» | Д/и: «Цветные дома»; Игры с пальчиками. «Веселые шнурочки» |
| Ноябрь | 5. «Осень. Предложение» Задачи: активизировать употребление в речи слов, обозначающих действия предметов; научить детей умению анализировать предложение. Учить составлять двухсловное предложение. Научить изображать схематически предложение. | 1. Сл. игра «Где мы были, не скажем, а что делали, покажем» 2. Д/и «Магазин игрушек» 3. Пальчиковая гимнастика | Д/и «Что изменилось» Мозаика Д/и «Четвертый лишний» |

| Месяц | НОД | Совместная деятельность воспитателя и детей | Самостоятельная деятельность детей |
|---------|---|---|--|
| Ноябрь | 6. «Мебель. Предложение» Задачи: научить детей умению анализировать предложение. Учить составлять трехсловное предложение. Активизировать словарь детей. Научить изображать схематически предложение. | 1. Игровой обучающий прием «Замена слов» 2. «Угадай, что изображу» 3. «Кто больше слов скажет» 4. Игровое упражнение «Составление и изменение предложений» | Д/и «Веселые шнуровки» Игры с разрезными картинками Игра «Что перепутал незнайка» |
| Ноябрь | 7. «Профессии. Предложение» Задачи: практическое усвоение детьми связи слов в предложении. Активизировать словарь детей. Учить изображать схематически предложение. Учить составлять трехсловное предложение. Упражнять в составлении предложений. | 1. Игровой обучающий прием «Замена слов» 2. Словесная игра «Добавь слово» 3. «Угадай, что изображу» | Д/и «Сложи узор» Рамки-вкладыши Игры Раисы Воробьевой «Падежные окончания: учимся определять правильно» |
| Декабрь | 8. «Животные и их детеныши» Задачи: дать понятие о сложносочиненном предложении, учить согласовывать существительные множественного числа в родительном падеже. | 1. Сл. игра: «У кого кто?» 2. «Дополни предложение» 3. «Я начну, а ты продолжи» | Игра «Магазин» Д/и «Головоломки» «Сосчитай» |
| Декабрь | 9. «Посуда. Падежные конструкции. Винительный падеж существительных в единственном числе» Задачи: учить детей дифференцировать вопросы кто? кого? что?; учить изменять начальную форму существительного, ставя его в винительном падеже единственного числа. | 1. Сл. игры: «Живое – не живое»; 2. «Кто это? Что это?» 3. Игровое упражнение «Загадочные картинки» | Трафареты: «Катин гардероб» «Посуда» Д/и «Оденем куклу Таню на прогулку» Игры с разрезными картинками. |
| Декабрь | 10. «Обувь. Согласование числительных с существительными» Задачи: учить детей соотносить на слух и правильно согласовывать в речи существительные мужского и женского рода с числительными и подбирать существительные к этим числительным. | 1. С/и «Одна - один» 2. Игра «Назови, не ошибись» 3. Игра «Исправим Незнайкины ошибки» 4. Игра «Кто больше назовет предметов» | Д/и: «Сделай то, что покажу» Игра «Продолжи фразу и покажи» Домино |

| Месяц | НОД | Совместная деятельность детей | Самостоятельная деятельность детей |
|---------|---|--|---|
| Январь | 11. «Зима. Падежные конструкции. Родительный падеж существительных в единственном числе без предлога и с предлогом у» Задачи: учить детей образовывать существительное в родительном падеже единственного числа от существительного в именительном падеже, согласовывая существительное с соседними словами. Уточнить значение предлога у. Объяснить детям, что это маленькое слово и показать, как его изобразить схематически. | 1. Сл. игра «Чего нет?» 2. Игра «Чей голос?» 3. Д/и «Чей хвост, чья голова?» 4. Игра «Закрытый стакан» 5. Игра «Придумай слово с предлогом у» | Игра «Кого нет в ряду?» Д/и «Времена года» Рассматривание иллюстраций «Зима, зимние развлечения» Игры с пальчиками |
| Январь | 12. «Головные уборы. Глаголы мужского и женского рода в прошедшем времени» Задачи: дать понятие детям о действии и научить дифференцировать глаголы мужского и женского рода в прошедшем времени. | 1. Д/и: «Почтальон приносил открытки» 2. Пальчиковая гимнастика 3. Игра с мячом «Скажи наоборот» | Д/и «Что изменилось?» |
| Февраль | 13. «Транспорт. Приставочные глаголы» Задачи: учить детей дифференцировать по смыслу глаголы, имеющие разные приставки и общую основу ехать, учить самостоятельно подбирать по смыслу нужный приставочный глагол. | 1. Игровое упражнение «Путешествие машинки» 2. Физминутка «Мы ехали» 3. Игровое упражнение «Подскажи действие» | Д/и «Скажи наоборот»; Игра «Покажи одинаковые действия» Сюжетно-ролевая игра «Больница» Рамки-вкладыши Трафареты: «Транспорт» |
| Февраль | 16. «Зимующие птицы. Предлог НА» Задачи: учить детей выделять предлог на в предложениях и сочетаниях слов, составлять предложения с предлогом НА по двум опорным словам. | 1. Упражнения: «На чем растет?» 2. Игровое упражнение «Составляем предложение» 3. Игра с мячом «Придумай словосочетание с предлогом на» 4. Упражнение «Составь предложение с предлогом на по двум опорным словам» | Игра «Солнечный зайчик» «Слова забыли свое место» Игра «Перенеси игрушку» |

| Месяц | НОД | Совместная деятельность воспитателя и детей | Самостоятельная деятельность детей |
|---------|---|--|---|
| Февраль | 17. «Дикие животные. Падежные конструкции. Дательный падеж существительных в единственном числе. Задачи: учить детей правильно употреблять форму дательного падежа существительных в единственном числе без предлога, образовывать существительное в дательном падеже от существительного в именительном падеже. | 1. Игра «Кому нужны эти вещи» 2. Игра «Чему обрадовался Петя» 3. Игровое упражнение «Исправь ошибки Незнайки» | Д/и «Кому шьет одежду лиса?» П/и «Самолет» |
| Февраль | 18. «Одежда. Согласование местоимений мой, моя с существительными» Задачи: учить детей согласовывать местоимения мой, моя с существительными в роде. Учить подбирать существительные с соответствующей родовой принадлежностью и по заданному обобщению учить исправлять ошибки в согласовании. | 1. Упражнение «Чья вещь?» 2. Игра «Жадный Глеб» 3. Игровое упражнение «Исправь Незнайкины ошибки» 4. Пальчиковая гимнастика 5. Физминутка «Мой мячик» | Игра «Киндер-сюрприз» Игра «Жадиана» |
| Март | 19. «Перелетные птицы. Дифференциация предлогов НА и ПОД» Задачи: учить детей выделять и называть предлоги НА и ПОД в разных предложениях, составлять предложения по двум опорным словам и заданному предлогу, добавлять в предложения пропущенный предлог. | 1. Д/и: «Закончи предложение и подбери к нему картинку» 2. Игровое упражнение «Составление предложений по двум предметным картинкам» 3. Игровое упражнение «Выбери нужное предложение» 4. Физминутка «Маша – растеряша» | Игры с разрезными картинками Д/и «Ассоциации» «Веселые шнуровки» Д/и «Найди спрятавшиеся предлоги» |
| Март | 20. «Весна. Падежные конструкции. Изменение существительных в единственном числе по падежам» Задачи: учить детей изменять существительное в зависимости от вопроса и соседних слов в предложении. | 1. Д/и «Закончи предложение» 2. Д/и: «Добавь слово» 3. Физминутка | Д/и «Волшебный лес» Д/и «Пирог» Домино «Цветы» «Насекомые» Раскраски Мозаика |

| Месяц | НОД | Совместная деятельность воспитателя и детей | Самостоятельная деятельность детей |
|--------|--|--|--|
| Март | 21. «Домашние животные. Предлог В» Задачи: учить детей определять пространственное расположение с помощью предлога В, а также воспринимать, выделять и употреблять этот предлог в словосочетаниях и предложениях. Рассказать детям о предлоге В, как о маленьком слове, которое обозначает, что предмет находится внутри. | 1. Игра «Прячем шарик» 2. «Назови продукты» 3. Игровое упражнение «Выбери нужное предложение» 4. Физминутка | Д/и «Найди предлог В» Д/и: «Найди спрятавшийся предлог В в сюжетных картинках» Пальчиковые игры. |
| Апрель | 22. «Продукты питания. Относительные прилагательные (вопрос: какой по материалу?)» Задачи: совершенствовать навыки словообразования. Учить детей образовывать относительные прилагательные и включать их в предложения. | 1. Игровое упражнение «Мешочки с продуктами» 2. Игровое упражнение «Какое варенье?» 3. Исправим Незнайкины ошибки. 4. Игровое упражнение «Какой суп?» | Раскраски Пальчиковая гимнастика |
| Апрель | 23. «Перелетные птицы. Распространение предложений путем введения однородных определений» Задачи: Учить детей подбирать к предмету или объекту большее количество определений. Включать слова-признаки в определенное место предложения перед определяемым словом. Расширять и активизировать словарь детей. | 1. Составление описательного рассказа «Какой мяч?» 2. Игровое упражнение «Он какой?» 3. Игровое упражнение «Мои четыре слова» | Игра «Загадочные картинки» Физминутки |
| Апрель | 24. «Город. Глаголы-антонимы» Задачи: учить детей правильно подбирать глаголы-антонимы, строить фразу по сюжетной картинке. Развивать у детей чувство языка. | 1. Игра «Картинки – перевертыши» 2. Игровое упражнение по сюжетным картинкам «Придумай предложение и выдели действие» | Игра «Сделай наоборот» |
| Апрель | 25. «Улица. ПДД. Составление задачи» Задачи: учить согласовывать числительное с прилагательным и существительным. | 1. Д/и «Сосчитай» 2. Пальчиковая гимнастика 3. Игровое упражнение «Составь задачку по сюжетной картинке» | |

| Месяц | НОД | Совместная деятельность воспитателя и детей | Самостоятельная деятельность детей |
|-------|---|---|--|
| Май | 26. «Военные профессии. Составление сложных предложений по демонстрируемому действию» Задачи: учить детей строить предложения по демонстрируемому действию детей. Учить отвечать на вопрос полным ответом. Учить завершать предложения, используя противоположные слова. | 1. Игровое упражнение «Составь предложение» 2. Д/и «Закончи предложения» | Игра «Почемучка» Пальчиковая гимнастика Д/и «Какой, какая, какое?» |
| Май | 27. «Насекомые. Союз потому что» Задачи: Научить детей пользоваться союзом потому что. Активизировать словарный запас. Развитие памяти. Учить отвечать на вопрос полным ответом. | | |

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Для оценки результатов и эффективности проделанной работы с дошкольниками были проведены те же виды заданий, что и на констатирующем этапе эксперимента.

В ходе повторного обследования импрессивной стороны речи и навыков программирования речевого высказывания после проведённой коррекционной работы с экспериментальной группой были полученные следующие результаты.

Анализ результатов обследования импрессивной стороны речи.

По данным контрольного эксперимента по изучению понимания общего смысла высказывания следует вывод, что дети справились с заданием самостоятельно с небольшой подсказкой логопеда.

Таблица 6.

Импрессивная сторона речи

| ФИ ребенка | Изучение понимания | | |
|--------------------------|---|---|-------------------------------|
| | общего смысла высказывания с опорой на сюжетные картинки | сложных логико- грамматических структур языка | конкретного значения слова |
| Экспериментальная группа | | | |
| Наташа В. | 4 | 4 | 5 |
| Андрей К. | 4 | 3 | 4 |
| Саша П. | 4 | 4 | 5 |
| Влад Т. | 4 | 3 | 5 |
| Аня Ж. | 4 | 4 | 4 |
| Средний балл | 4 | 3,6 | 4,6 |
| Контрольная группа | | | |
| Настя Н. | 5 | 5 | 5 |
| Артем С. | 4 | 4 | 5 |
| Вика С. | 5 | 4 | 5 |
| Матвей Д. | 4 | 5 | 5 |
| Олег З. | 4 | 5 | 5 |
| Средний балл | 4,4 | 4,6 | 5 |

При изучении понимания логико-грамматической структуры языка у 2 детей – Андрей К. и Влад Т., трудности заключались из-за невнимательности. Обследуя понимания конкретного значения слова на основе зрительной опоры не вызвало трудностей, а вот на основе слухового восприятия у Андрея К. и Ани Ж. (40%) возникли трудности, так как ребята отвлекались, не концентрируя свое внимание на задании.

По данным контрольного эксперимента показатели выросли практически на балл. При назывании слов действий возникали трудности, но дети активно старались работать на занятии. При озвучивании признаков предметов детям было проще, так как им понравился прием по придумыванию загадок, где приходилось описывать определенный предмет. Что свидетельствует о эффективности проведенной логопедической работы.

Таблица 7.

Исследование словарного запаса

| ФИ ребенка | Название предметов | Название слов для обозначения действий | Название признаков предметов | Название слов наречий |
|--------------------------|--------------------|--|------------------------------|-----------------------|
| Экспериментальная группа | | | | |
| Наташа В. | 5 | 3 | 4 | 3 |
| Андрей К. | 4 | 3 | 4 | 3 |
| Саша П. | 5 | 4 | 4 | 3 |
| Влад Т. | 4 | 3 | 4 | 4 |
| Аня Ж. | 4 | 3 | 4 | 3 |
| Средний балл | 4,4 | 3,2 | 4 | 3,2 |
| Контрольная группа | | | | |
| Настя Н. | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Артем С. | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Вика С. | 5 | 4 | 4 | 4 |
| Матвей Д. | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Олег З. | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Средний балл | 4,4 | 4,2 | 4,2 | 4,2 |

Таблица 8.

Исследование словоизменения и словообразования

| ФИ ребенка | Согласование сущ. и прил. в роде и числе | Образование умен.-ласк. форм сущ. | Образование относ. прил. от сущ. | Образование качеств. прил. от сущ. | Образование притяж. прил. от сущ. | Образование глаг. с помощью приставок | Образование сложных слов |
|--------------------------|--|-----------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| Экспериментальная группа | | | | | | | |
| Наташа В. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| Андрей К. | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Саша П. | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| Влад Т. | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 |
| Аня Ж. | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 |
| Средний балл | 3,6 | 3,6 | 3,2 | 3,4 | 3,4 | 3,8 | 2,6 |
| Контрольная группа | | | | | | | |
| Настя Н. | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Артем С. | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| Вика С. | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| Матвей Д. | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| Олег З. | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| Средний балл | 5 | 4,2 | 4 | 3,8 | 3,8 | 3,8 | 3,4 |

Анализируя показатели словоизменения и словообразования дети допускали меньше аграмматизмов в виде неправильно использованных окончаний слов. Дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с псевдобульбарной дизартрией справлялись самостоятельно с заданиями. Проанализировав образование сложных слов, дети, трое детей (60%) выполняли задания с помощью экспериментатора, а двое (40%) остались на прежнем уровне, не выполнили данного упражнения.

Таблица 9.

Грамматическое структурирование на уровне предложения

| ФИ ребенка | Составление предложений по сюжетной картинке | Составление предложения из слов, данных в начале слова формы | Добавление пропущенных слов предложения | Верификация предложений |
|--------------------------|--|--|---|-------------------------|
| Экспериментальная группа | | | | |
| Наташа В. | 4 | 4 | 4 | 3 |
| Андрей К. | 4 | 4 | 3 | 4 |
| Саша П. | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Влад Т. | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Аня Ж. | 3 | 4 | 3 | 4 |
| Средний балл | 3,8 | 4 | 3,4 | 3,6 |
| Контрольная группа | | | | |
| Настя Н. | 5 | 4 | 4 | 5 |
| Артем С. | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Вика С. | 4 | 4 | 4 | 5 |
| Матвей Д. | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Олег З. | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Средний балл | 4,2 | 4 | 3,8 | 4,2 |

Проанализировав все показатели и сравнив экспериментальную группу с контрольной следует сделать вывод, что дети экспериментальной группы приблизились в среднем по своим показателям к показателям контрольной группы. Несмотря на трудности дети научились сравнивать слова по значению и звучанию, определять их различие, осознавая изменения в значении слова; стали допускать меньше структурных и морфемных аграмматизмов, приблизились к общим, свойственным норме. При работе с предложением дети выполняли задания с небольшой помощью учителя-логопеда, не перестраивая слова местами, старались повторить предложение,

внеся коррективы, не исказив смысла предложения, что свидетельствует об умении навыка правильно связывать слова в предложении.

Таким образом, можно сделать вывод, что показатели детей улучшились по следующим параметрам: импрессивная сторона речи, словарный запас, словоизменение и словообразование и грамматическое структурирование предложения, что говорит об эффективности логопедической работы по формированию навыка программирования речевого высказывания.

Выводы по 3 главе

Эффективность логопедической работы по формированию навыков программирования речевого высказывания допускается при условии целенаправленной работы по расширению словарного запаса, уточнения значения слов, словоизменения, словообразования, составления правильно оформленного грамматически предложения. Вся работа ведется в единстве. Все навыки отрабатываются на построении предложения. Данная целенаправленная работа способствует развитию и коррекции импрессивной и экспрессивной стороны речи, познавательных способностей обучающихся и успешному овладению образовательной деятельности.

Важным условием эффективности в работе является обогащение практического опыта и постепенный переход на уровень осознанного отношения и речевой действительности, индивидуализация и дифференциация специального обучения с учетом психологических особенностей.

Ребята намного меньше допускали ошибки при образовании новых слов, не испытывали трудности при поиске нужного слова, дети стали составлять предложения по сюжетным картинкам без особых трудностей. Дети лучше согласовывали числительные с существительными, стали лучше

употреблять формы падежной конструкции, предлогов, глаголов. Другими словами, можно сказать о том, что дети с общим недоразвитием речи III уровня с псевдобульбарной дизартрией самостоятельно строили грамматически правильное речевое высказывание, последовательно и с большей точностью передавая признаки. На занятиях дети проявляли интерес и без затруднений отвечали на вопросы, составляли речевые высказывания с большей точностью по сюжетным картинкам. Дети определяли правильную последовательность картинок, таким образом, устанавливая смысловую связь. Использование детьми распространенных предложений говорит о том, что у детей сформировались навыки программирования речевого высказывания. В речевых заявлениях не наблюдалось пауз и соблюдалась логическая последовательность слов в предложении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование посвящено проблеме формирования навыков программирования речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с псевдобульбарной дизартрией.

Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной изученностью психологических особенностей детей с дизартрией, направленностью и обоснованностью логопедического обучения в следствии недостаточного учета нейропсихологической природы нарушения процесса понимания речевого высказывания детьми данной категории.

Речевая функция играет важную роль в умственном развитии ребенка, в процессе которого происходит формирование познавательной деятельности, способность к концептуальному мышлению. Полноценное речевое общение является предпосылкой для установления нормальных социальных контактов с людьми, и это, в свою очередь, расширяет восприятие ребенка окружающей жизни. Освоение речи ребенком в определенной степени регулирует его поведение, помогает планировать адекватное участие в различных формах коллективной деятельности.

Дизартрия является нарушением стороны произношения речи, из-за отсутствия иннервации вокального аппарата, вызванного органическим поражением центральной нервной системы.

Наиболее распространенной степенью дизартрии в практике речевой терапии является псевдобульбарная. Аналогичная степень дизартрии диагностирована у многих детей с нарушениями развития, такие дети проходят обучение во вспомогательных школах. Хотя в то же время уровень интеллектуального развития таких детей может быть нормальным, но расстройства речи иногда являются основной и единственной причиной, по которой ребенок отправляется на учебу в специализированные учебные заведения.

Для достижения цели исследования был проведен аналитический обзор

специальной литературы ведущих психолингвистов мира – Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Н. И. Жинкин, Т. В. Ахутина, Л. С. Цветкова, В. К. Воробьева, Л. И. Лалаева, Е. Ф. Собонович, Л. В. Лопатина. На основании концепции А. А. Леонтьева о структуре акта речевой деятельности и концепции внутренней речи Л. С. Выготского была построена логопедическая работа по формированию навыков программирования речевого высказывания с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с псевдобульбарной дизартрией.

По методическим рекомендациям Н. М. Трубниковой и З. А. Репиной был проведен констатирующий эксперимент по определению сформированности навыков программирования речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией, где у детей с псевдобульбарной дизартрией выявилось несформированность навыков программирования высказывания, за счет трудности формализовать мысль с помощью языковых средств, т. е. трудности при разработке предложения. Все трудности заключались в том, что дети не могли перевести мысли в предложение (в грамматику слов). Что и определило дальнейшую логопедическую деятельность с данными детьми.

На основании проведенного исследования и психолингвистических теорий о механизмах речевой деятельности, о ее порождении и восприятии, взаимодействии речевых процессов (Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев и др.) разрабатывалось содержание логопедической работы по развитию навыков программирования речевого высказывания и подбирался картинный материал по методикам В. К. Воробьевой, Т. А. Ткаченко, Л. Н. Ефименковой. Логопедическая работа с детьми с дизартрией базировалась на определении структуры речевого дефекта при псевдобульбарной дизартрии, механизмов нарушения общей и речевой моторики, учете личностных особенностей детей старшего дошкольного возраста.

После чего логопедическая работа по программированию речевого заявления была апробирована на детях старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с псевдобульбарной дизартрией.

Итогом данной работы послужило проведение контрольного эксперимента по определению эффективности проведенной логопедической работы, направленной на формирование навыков программирования речевого высказывания.

Всего было обследовано 10 детей.

Исследование проводилось с каждым ребенком индивидуально.

Положительные результаты логопедической работы ожидалось при условии соблюдения следующих принципов: поэтапного взаимосвязанного формирования всех компонентов речи; системного подхода к анализу речевого дефекта; регуляции психической деятельности детей посредством развития коммуникативной и обобщающей функций речи.

При проверке понимания значения слов, обозначающих предметы, действия, признаки предмета большинство детей показали достаточный словарный запас, соответствующий возрастной норме. У детей улучшились навыки речевого общения, улучшились навыки построения речевого высказывания, была отмечена последовательность в передаче событий, логическая связь между словами в предложении, завершённость каждого фрагмента, соответствие его теме сообщения. Дети на занятиях стали отвечать, составлять небольшие рассказы о себе, нежели ранее они сидели и отмалчивались.

Теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования показали, что процесс программирования речевого высказывания представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, направленную на активное преобразование субъектом вербальной информации путем перекодирования ее содержания на уровне внутренней речи, с целью осознания связи между структурными элементами речевого высказывания и стоящими за ними предметами и явлениями реального мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акименко, В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В. М. Акименко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. – 77 с.
2. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста : учеб. пособие / Л. С. Цветкова, А. В. Семенович, С. Н. Котянина [и др.] ; под ред. Л. С. Цветковой ; Моск. психол.-социал. ин-т. – Москва : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЕК, 2001. – 281 с.
3. Анищенкова, Е. С. Практическое пособие по исправлению звукопроизношения у детей : для логопедов и родителей / Е. С. Анищенкова. – Москва : АСТ : Астрель, 2011. – 158 с.
4. Антропова, К. С. Коррекция двигательных нарушений у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией / К. С. Антропова, Т. Ю. Поспелова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 1 (17). – С. 182-184. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18927287> (дата обращения: 21.02.2019).
5. Аривошкина, Л. Н. Индивидуальный подход при коррекции звукопроизношения / Л. Н. Аривошкина // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. – 2011. – № 2. – С. 39-48.
6. Артемова, Е. А. Логопедическая работа по формированию звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией / Е. А. Артемова // Логопедия. – 2008. – № 1. – С. 50-53.
7. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей : учеб. пособие / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ : Астрель, 2010. – 254 с.
8. Архипова, Е. Ф. Логопедический массаж при дизартрии / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ : Астрель, 2010. – 123 с.
9. Ахутина, Т. В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2012. – 215 с.

10. Бабушкина, Л. М. Влияние развития мелкой моторики рук на формирование правильного звукопроизношения у дошкольников / Л. М. Бабушкина, О. А. Никифорова // Дошкольная педагогика. – 2014. – № 10. – С. 36-39.
11. Бадалян, Л. О. Детская неврология. : учеб. для студентов мед. ин-тов / Л. О. Бадалян. – Москва : Медицина, 1984. – 371 с.
12. Бадалян, Л. О. Невропатология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л. О. Бадалян. – Москва : Академия, 2000. – 218 с.
13. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи: (в норме и патологии) / В. И. Бельтюков. – Москва : Педагогика, 1977. – 281 с.
14. Быкова, И. В. Формы работы с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами / И. В. Быкова // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. – 2011. – № 4. – С. 77-83.
15. Валявко, С. М. Из опыта создания методики оценки мотивации дошкольников к исправлению недостатков речи / С. М. Валявко // Дефектология. – 2005. – № 6. – С. 54-63.
16. Введение в психодиагностику : учеб. пособие для сред. пед. учеб. заведений / под ред. К. М. Гуревич. – Москва : Академия, 2000. – 473 с.
17. Винарская, Е. Н. Дизартрия и ее топики-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга / Е. Н. Винарская, А. М. Пулатов. – Ташкент : Медицина, 1989. – 278 с.
18. Волкова, Г. А. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Сайма, 1993. – 235 с.
19. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. – 224 с.
20. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – Москва : Эксмо-Пресс, 2000. – 318 с.
21. Гайворонская, Е. А. Проблемы педагогической и логопедической коррекции стертой дизартрии / Е. А. Гайворонская, Н. А. Гордина //

Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 29. – С. 133-137.

22. Гельм, Е. И. Формирование интонационной стороны речи у дошкольников с дизартрией / Е. И. Гельм // Логопед. – 2010. – № 4. – С. 62-67.

23. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ : Астрель, 2005. – 333 с.

24. Горюнова, Н. Н. Формирование самоконтроля речевой деятельности у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией / Н. Н. Горюнова // Логопедия сегодня. – 2011. – № 4. – С. 37-41.

25. Грошенкова, В. А. Формирование связного речевого высказывания у дошкольников 5-6 лет с нарушениями речи / В. А. Грошенкова, Н. В. Рыжова // Ярославский педагогический вестн. – 2014. – Т. 2, № 4. – С. 145-148. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22810807> (дата обращения: 12.04.2019).

26. Дуплинская, А. О речевом дыхании детей с дизартрией / А. Дуплинская // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 3. – С. 85-91.

27. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников : дети с общ. недоразвитием речи : пособие для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Просвещение, 1985. – 265 с.

28. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 361 с.

29. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. – 319 с.

30. Жукова, Н. С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Просвещение, 1975. – 412 с.

31. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности : избр. психол. тр. / И. А. Зимняя ; Моск. психол.-социал. ин-т. – Москва : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЕК, 2001. – 371 с.

32. Игнатъев, А. Е. Опыт работы логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи: (на примере моторной алалии) / А. Е. Игнатъев // Педагогический опыт : теория, методика, практика. – 2014. – № 1. – С. 270-272.
33. Исхакова, Л. С. Конспект подгруппового (группового) логопедического занятия по формированию правильного звукопроизношения для дошкольников и младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / Л. С. Исхакова // Логопедия сегодня. – 2011. – № 1. – С. 60-62.
34. Калмыкова, Е. Б. Театрализация как средство коррекции стертой формы дизартрии у дошкольников / Е. Б. Калмыкова // Детство. Отрочество. Юность. – 2014. – № 5/6. – С. 36-41.
35. Карелина, И. Б. Новые направления в коррекции минимальных дизартрических расстройств / И. Б. Карелина // Дефектология. – 2000. – № 1. – С. 24-26.
36. Киселева, В. А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии : пособие для логопедов : пособие для логопедов / В. А. Киселева. – Москва : Школ. Пресса, 2007. – 484 с.
37. Коноваленко, С. В. Развитие психофизиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями развития / С. В. Коноваленко, М. И. Кременецкая. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. – 109 с.
38. Коноваленко, С. В. Упражнения для развития артикуляционной моторики / С. В. Коноваленко // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 4 (40). – С. 71-74.
39. Кошелева, И. Н. Формирование чувства ритма у дошкольников со стертой дизартрией / И. Н. Кошелева, Т. П. Воробьева // Sworld.: сб. науч. тр. – 2014. – Т. 14 (№ 2). – С. 29-33.
40. Кунчевская, С. В. Артикуляционная гимнастика как средство преодоления дизартрии у детей дошкольного возраста с ДЦП / С. В. Кунчевская // Адаптивная физическая культура. – 2012. – № 3. – С. 40-42.

41. Лалаева, Л. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. – 251 с.
42. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997. – 412 с.
43. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 371 с.
44. Литошенко, Н. Н. Дифференцированный подход как принцип работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи / Н. Н. Литошенко, Г. М. Вартапетова // Теория и практика современной науки. – 2015. – № 5 (5). – С. 197-201.
45. Логопедия : учеб. для студентов пед. вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 265 с.
46. Лопатина, Л. В. Изучение и коррекция нарушений психомоторики у детей с минимальными дизартрическими расстройствами / Л. В. Лопатина // Дефектология. – 2003. – № 5. – С. 56-61.
47. Лопатина, Л. В. К вопросу о стертых формах дизартрии / Л. В. Лопатина // Совершенствование методов диагностики и преодоления нарушений речи : межвуз. сб. науч. тр. / Ленинград. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена ; отв. ред. В. А. Ковшиков. – Ленинград : ЛГПИ, 1989. – С. 76-87.
48. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб. пособие для вузов / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2004. – 251 с.
49. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во МГУ, 1962. – 277 с.
50. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Москва : Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.

51. Ляпидевский, С. С. Невропатология. Естественные основы специальной педагогики : учеб. для студентов вузов / С. С. Ляпидевский ; под ред. В. И. Селиверстова. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 156 с.

52. Макарова, Е. В. Использование компьютеризированных заданий в работе с дошкольниками на этапе автоматизации звуков в словах / Е. В. Макарова // Логопед в детском саду. – 2011. – № 2. – С. 37-45.

53. Макарова, Е. В. Современные технологии логопедической работы с детьми, имеющими стертую форму дизартрии / Е. В. Макарова // Логопед. – 2011. – № 7. – С. 27-34.

54. Максимова, Л. В., Комплексный подход при постановке и автоматизации свистящих звуков у детей с ОНР / Л. В. Максимова // Дошкольная педагогика. – 2014. – № 7. – С. 55-59.

55. Малофеев, Н. Н. Современное состояние коррекционной педагогики / Н. Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2000. – № 1. – С. 78-81. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/sovremennoe-sostojanie-korrekcionnoj-pedagogiki> (дата обращения: 16.02.2019).

56. Малофеев, Н. Н. Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования / Н. Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2000. – № 1. – С. 82-91. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/strategija-i-taktika-perehodnogo-perioda> (дата обращения: 16.02.2019).

57. Мартынова, Е. В. К проблеме обучения детей с псевдобульбарной дизартрией в условиях логопедического дошкольного учреждения / Е. В. Мартынова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 5. – С. 54-58.

58. Маршалова, М. В. Особенности логопедической работы по формированию фонетической стороны речи у дошкольников с дизартрией / М. В. Маршалова // Логопед в детском саду. – 2013. – № 1. – С. 20-27.

59. Маршалова, М. В. Формирование артикуляционного праксиса – основа коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников с дизартрией / М. В. Маршалова // Дошкольная педагогика. – 2011. – № 9. – С. 37-44.

60. Матвиенко, Е. Н. Основные направления коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками с моторной алалией / Е. Н. Матвиенко, О. Д. Минаева // Молодой ученый. – 2017. – № 26. – С. 169-170. – URL: <https://moluch.ru/archive/160/44987/> (дата обращения: 16.02.2019).

61. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирова, Е. Н. Российская [и др.] ; под ред. Г. В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2003. – 240 с.

62. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях : кн. для логопеда / С. А. Миронова. – Москва : Просвещение, 1991. – 281 с.

63. Мохотаева, М. В. Особенности дыхания и голосообразования у младших школьников с дизартрией / М. В. Мохотаева // Известия Южного федерального университета. Серия: Педагогические науки. – 2010. – N 5. – С. 200-205. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14615269> (дата обращения: 12.04.2019).

64. Мышление и речь / под ред. Н. И. Жинкина, Ф. Н. Шелякина. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 276 с.

65. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина, Н. А. Никишина, Г. А. Каше [и др.] ; под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1968. – 367 с.

66. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже ; пер. с фр. В. А. Лукова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. – 321 с.

67. Пожиленко, Е. А. Артикуляционная гимнастика : метод. рекомендации по развитию моторики, дыхания и голоса у детей дошкол. возраста / Е. А. Пожиленко. – Санкт-Петербург : КАРО, 2009. – 326 с.

68. Преснякова, О. В. Исследование фонематических процессов у дошкольников с минимальными дизартрическими расстройствами / О. В. Преснякова // Школьный логопед. – 2014. – № 4. – С. 23-24.
69. Рахимова, С. Н. Индивидуально-дифференцированный подход к коррекции нарушений произносительной стороны речи у дошкольников / С. Н. Рахимова // Логопедия. – 2016. – № 4. – С. 51-57.
70. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи : учеб. пособие / З. А. Репина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 1996. – 376 с.
71. Репина, З. А. Опосредованная артикуляционная гимнастика для детей преддошкольного возраста / З. А. Репина, А. В. Доросинская ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : Бонум, 1999. – 213 с.
72. Репина, З. А. Преодоление специфических замен букв у школьников с дизартрией / З. А. Репина, И. А. Филатова // Специальное образование. – 2013. – № 2 (30). – С. 119-128.
73. Решетникова, М. С. Стертая дизартрия как речевая патология у детей и основная медико-психолого-педагогическая проблема / М. С. Решетникова // Актуальные проблемы современной науки. – 2012. – № 4. – С. 67-72.
74. Семенович, А. В. Закономерности становления сенсомоторного уровня реализации связного высказывания у дошкольников с недоразвитием речи / А. В. Семенович, Л. Б. Халилова, Т. Н. Ланина // Дефектология. – 2004. – № 5. – С. 55-61.
75. Соботович, Е. Ф. Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики / Е. Ф. Соботович, А. Ф. Чернопольская // Дефектология. – 1974. – № 4. – С. 76-82.
76. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) : учеб. пособие для студентов / Е. Ф. Соботович. – Москва : Классикс стиль, 2003. – 541 с.

77. Сорокина, Н. А. Комплексная диагностика развития детей с речевыми нарушениями / Н. А. Сорокина. – Москва : ВЛАДОС, 2013. – 115 с.
78. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. – Москва : Академия, 2001. – 165 с.
79. Степанова, О. А. Логопедическая работа в дошкольном образовательном учреждении: организация и содержание / О. А. Степанова. – Москва : ФОРУМ, 2009. – 126 с.
80. Судак, И. А. Приемы автоматизации звуков в слогах / И. А. Судак // Логопед. – 2011. – № 7. – С. 104-108.
81. Сурнина, М. В. Разработка и использование технологических карт в формировании правильного звукопроизношения / М. В. Сурнина // Логопедия сегодня. – 2011. – № 1. – С. 66-68.
82. Сухова, О. В. Нейропсихологический подход к предупреждению нарушений письменной речи у детей со стертой дизартрией / О. В. Сухова // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 3 (39). – С. 79-89.
83. Сысоева, И. А. Использование элементов фонетической и логопедической ритмики на занятиях по развитию речи и обучению грамоте / И. А. Сысоева // Социальное обслуживание. – 2010. – № 8. – С. 48-61.
84. Таныгина, О. А. Дифференцированный подход в коррекционно-логопедической работе с детьми дошкольного возраста в условиях ДОО / О. А. Таныгина, Н. А. Шаткова // Новое слово в науке : перспективы развития. – 2014. – № 2. – С. 92-94.
85. Ткаченко, Т. А. Если дошкольник плохо говорит: система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет / Т. А. Ткаченко. – Москва : Эксмо, 2017. – 198 с.
86. Токарева, О. Л. Дизартрия / О. Л. Токарева // Расстройства речи детей и подростков / под общ. ред. С. С. Ляпидевского. – Москва : Медицина, 1969. – С. 211-219.

87. Ушакова, О. С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / О. С. Ушакова. – Москва : Сфера, 2001. – 165 с.
88. Ушакова, Т. Н. Принципы развития ранней детской речи / Т. Н. Ушакова // Дефектология. – 2004. – № 5. – С. 4-16.
89. Фахретдинова, А. А. Особенности развития фонетико-фонематической стороны речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией / А. А. Фахретдинова // Концепт. – 2014. – Т. 20. – С. 2931-2935. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21806401> (дата обращения: 21.04.2019).
90. Фетисова, М. В. Восстановление двигательных функций артикуляцион-ного аппарата: формы и приемы работы с детьми / М. В. Фетисова // Логопед. – 2013. – № 5. – С. 108-112.
91. Фетисова, М. В. Проблема дизартрии: взгляд логопеда-практика / М. В. Фетисова // Логопед. – 2012. – № 4. – С. 118- 122.
92. Филатова, И. А. Теоретические аспекты формирования языковой личности дошкольников с дизартрией / И. А. Филатова // Образование и наука. – 2007. – № 4. – С. 40-45.
93. Филина, Л. А. Психолингвистические аспекты дизартрии / Л. А. Филина // Школьный логопед. – 2011. – № 1. – С. 52-63.
94. Харченко, Е. П. Дизартрия / Е. П. Харченко // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 6. – С. 29-34.
95. Цветкова, Л. С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение : учеб. пособие / Л. С. Цветкова ; Моск. психол.-социал. ин-т. – Москва : Изд-во МПСИ, 2000. – 265 с.
96. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. – Москва. : Пед. о-во России, 1998. – 281 с.
97. Шаповал, И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития : учеб. пособие / И. А. Шаповал. – Москва : Сфера, 2005. – 276 с.
98. Шайкин, А. П. О чем расскажут звуки речи: фонетический анализ в диагностике речевых нарушений / А. П. Шайкин, В. П. Шайкина // Логопед. – 2013. – № 2. – С. 108-117.

99. Щербак, С. Г. Устная монологическая речь детей с дизартрическими расстройствами / С. Г. Щербак // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 4

100. Щербакова, И. Ю. Формирование просодической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи через развитие двигательной сферы / И. Ю. Щербакова // Дошкольная педагогика. – 2010. – № 2. – С. 42-46.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица № 10

I. Общие сведения.

| | |
|--|--|
| Содержание вопроса | |
| ФИО | Волегова Наталья Александровна |
| Состояние органов слуха и носоглотки | Здорова |
| Данные окулиста | Здорова |
| Посещал ли дошкольное учреждение | Посещала коррекционный детский сад |
| Краткая характеристика ребенка по данным педагогических наблюдений | Речь не развита, интонационно не выражена, наблюдаются аграмматизмы. Ребенок спокойный, идет на контакт. |
| Общий анамнез от какой беременности характер беременности течение родов рост и вес при рождении на какие сутки выписан из роддома вскармливание особенности питания перенесенные заболевания | Ребенок от третьей беременности Токсикоз в первом и втором триместре, угроза выкидыша. Роды преждевременные на три недели раньше, стремительные. Вес: 2 кг. 90 граммов, рост 48 см. На 25 сутки Грудное - - |
| Раннее психомоторное развитие - когда стал держать голову - когда стал самостоятельно садиться, ходить - когда появились зубы - поведение ребенка до года | 4 месяца 8 месяцев 11 месяцев Наблюдалось некоторая задержка развития |
| Речевой анамнез гуление, лепет первые слова, фразы с какого времени замечено нарушение речи Занимался ли с логопедом Характеристика речи в настоящий момент | 3 месяца 2 года Задержка основных речевых проявлений с 2,5 лет Молчаливая Общее недоразвитие речи, псевдобульбарная дизартрия |

Вывод: анамнез отягощен.

II. Обследование состояния общей моторики.

| Прием | Содержание задания | Характер выполнения |
|---|---|---|
| 1. Исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб | а) логопед показывает 4 движения для рук и предлагает их повторить: руки вперед. В стороны, на пояс б) повторите за педагогом движения за исключением одного, заранее обусловленного – «запретного» движения | Ребенок плохо запоминает движения, переключаемость движений замедлена |
| 2. Исследование произвольного торможения движений | маршировать и остановиться внезапно по сигналу | Процесс произвольного торможения замедлен |
| 3. Исследование статической координации движений | а) стоять с закрытыми глазами, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед. Время выполнения 5 секунд по 2 раза для каждой ноги б) стоять с закрытыми глазами, а затем на левой ноге, руки вперед. Время выполнения 5 секунд. | Статическая координация движения нарушена. Ребенку тяжело стоять в подобном положении, покачивается, сбивается. |
| 4. Исследование динамической координации движений | а) маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями. Хлопок производить в промежуток между шагами б) выполнить подряд 3-5 приседаний. Пола пятками не касаться, выполнять только на носках | Динамическая координация замедлена, не успевает вовремя переключиться. |
| 5. Исследование пространственной организации (по подражанию) | а) повторить за логопедом движения на ходьбу по кругу, в обратном направлении, через круг. Начать ходьбу от центра круга направо, пройти круг, вернуться в центр слева. Пройти кабинет из правого угла через центр по диагонали, обойти кабинет вокруг и вернуться в правый угол по диагонали через центр из противоположного угла; повернуться на месте вокруг себя и поскаками передвигаться по кабинету, начиная движения справа | Пространственная организация замедлена. |

| Прием | Содержание задания | Характер выполнения |
|--------------------------------------|---|---|
| 6. Исследование темпа | <p>а) в течение определенного времени удерживать заданный темп в движениях рук, показываемых логопедом. По сигналу логопеда предлагается выполнить движения мысленно, а по следующему сигналу (хлопок) показать, на каком движении испытуемый остановился. Движения рук вперед, вверх, в стороны, на пояс, опустить</p> <p>б) письменная проба: предлагается чертить на бумаге палочки в строчку в течение 15 секунд в произвольном темпе. В течение следующих 15 секунд чертить как можно быстрее, в течение следующих 15 секунд чертить в первоначальном темпе.</p> | Заданный темп не удерживает |
| 7. Исследование ритмического чувства | <p>а) простучать за педагогом карандашом ритмический рисунок (I II, II III, I II II, II III II, I II III I, I II III I III II)</p> <p>б) музыкальное эхо. Логопед ударяет в определенном ритме по-ударному инструменту (бубен, барабан и т.д.), ребенок должен точно повторить услышанное.</p> | Чувство ритма не развито, ритмический рисунок простучать не может |

Вывод: Общая моторика нарушена

III. Обследование произвольной моторики пальцев рук.

| Содержание задания | Характер выполнения |
|---|---|
| выполнить под счет 5-6 раз: -пальцы сжать в кулак - разжать - держа ладони на поверхности стола, разъединить пальцы, соединить вместе - сложить пальцы в кольцо – раскрыть ладонь - попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем сначала правой руки, затем левой, затем обеих рук одновременно | Упражнения выполняет с трудом, не может попеременно соединять пальцы. |
| На обеих руках одновременно показать 2 и 3 пальцы, 2 и 5 | Упражнение не было выполнено, только с помощью |
| На обеих руках одновременно положить вторые пальцы на третьи и наоборот 3 на 2 | Упражнение было выполнено |
| Все вышеприведенные задания повторить по словесной инструкции | По словесной инструкции упражнение не было выполнено. |

Вывод: мелкая моторика не развита.

IV. Обследование артикуляционного аппарата.

1. Носогубные складки – выражены, симметричны
2. Рот – закрыт, слюнотечение отсутствует
3. Губы – норма
4. Зубы – норма
5. Прикус – норма
6. Строение челюсти – норма.
7. Язык – напряженный, малоподвижный
8. Подъязычная уздечка – норма
9. Маленький язычок – норма
10. Мягкое небо – норма
11. Твердое небо - норма.

Вывод: строение артикуляционного аппарата без особенностей.

Обследование моторики артикуляционного аппарата.

| Прием | Задание | Характер выполнения |
|---|---|---|
| 1. Исследование двигательной функции губ по словесной инструкции проводится после выполнения задания по показу | а) сомкнуть губы б) округлить губы при [О] - удерживать позу в) вытянуть губы в трубочку при [У] - удерживать позу г) «хоботок» д) растянуть губы в «улыбке» и удерживать позу е) поднять верхнюю губу вверх, видны верхние зубы ё) опустить нижнюю губу вниз, видны нижние зубы ж) одновременно поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю з) многократно произносить губные звуки «б-б-б», «п-п-п» | Двигательная функция губ развита плохо. Вызывает особые затруднения упражнения - поднять верхнюю губу вверх, видны верхние зубы - опустить нижнюю губу вниз, видны нижние зубы |
| 2. Исследование двигательной функции челюсти проводят вначале по показу, а затем по словесной инструкции | а) широко раскрыть рот, как при произнесении звука [А], и закрыть б) сделать движение нижней челюстью вправо в) сделать движение влево г) сделать движение нижней челюстью вперед | Двигательная функция челюсти в норме |
| 3. Исследование двигательных функций языка (исследование объема и качества движений языка) по показу и словесной инструкции | а) положить широкий язык на нижнюю губу и подержать под счет от 1 до 5 б) положить широкий язык на верхнюю губу и подержать, как в предыдущем задании, под счет от 1 до 5 в) переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол, касаясь губ г) высунуть язык «лопатой», «иголочкой» д) оттопырить правую, а затем левую щеку языком е) поднять кончик языка к верхним зубам, подержать под счет от 1 до 5 и опустить к нижним зубам ё) закрыть глаза, вытянуть руки вперед, а кончик языка положить на нижнюю губу ж) движение языком вперед-назад | Двигательная функция языка развита плохо, язык малоподвижный, упражнения выполнялись не в полной мере |

| Прием | Задание | Характер выполнения |
|---|---|---|
| 4. Исследование двигательной функции мягкого неба | а) широко открыть рот и четко произнести звук «а» б) провести шпателем, зондом или бумажкой, скрученной в трубочку, по мягкому небу в) при высунутом между зубами языке надуть щеки и сильно подуть так, как будто задувается пламя свечи | Двигательная функция мягкого неба в норме |
| 5. Исследование продолжительности и силы выдоха | а) сыграть на любом духовом инструменте-игрушке (губной гармошке, дудочке, флейте и т.д.) б) поддувать пушинки, листок бумаги и т.п. | Выдох короткий, слабый |

Вывод: моторика артикуляционного аппарата развита плохо.

Таблица № 14

Исследования динамической организации движений артикуляционного аппарата.

| Содержание задания | Характер выполнения |
|--|--|
| 1. Оскалить зубы, высунуть язык, затем широко открыть рот | Выполнение упражнения соответствует норме |
| 2. Широко открыть рот, дотронуться кончиком языка до нижних зубов (резцов), затем поднять кончик языка к верхним зубам (резцам) и положить на нижнюю губу | Язык малоподвижен, движения вялые |
| 3. Положить широкий язык на губу, загнуть кончик языка, чтобы получилась «чашечка», занести эту «чашечку» в рот | Упражнение вызвало затруднение, ребенок не смог поднять кончик языка |
| 4. Широко раскрыть рот, как при звуке [А], растянуть губы в улыбку, вытянуть в трубочку | Выполнение упражнения соответствует норме |
| 5. Широко раскрыть рот, затем попросить полузакрыть и закрыть его | Выполнение упражнения соответствует норме |
| 6. Повторить звуковой или слоговой ряд несколько раз (последовательность звуков и слогов изменяется) «а - и - у», «у - и - а», «ка - па - та», «па - ка - та», «пла - плу - пло», «рал - лар - тар - тал», «скла - вма - здра» | Ребенок сбивался, повторение звуков давалось очень тяжело |

Вывод: исследование динамической организации движений артикуляционного аппарата показало, что движения вялые, пассивные, отмечается моторная напряженность.

Обследование мимической мускулатуры.

| Прием | Задание | Характер выполнения |
|--|---|--|
| 1. Исследование объема и качества движения мышц лба | а) нахмурить брови б) поднять брови в) наморщить лоб | Выполняет выполняет выполняет |
| 2. Исследование объема и качества движений мышц глаз | а) легко сомкнуть веки б) плотно сомкнуть веки в) закрыть правый глаз, затем левый г) подмигнуть | Выполняет выполняет не смогла выполнить не смогла выполнить |
| 3. Исследование объема и качества движений мышц щек | а) надуть левую щеку б) надуть правую щеку в) надуть обе щеки одновременно | Выполняет выполняет выполняет |
| 4. Исследование возможности произвольного формирования определенных мимических поз | выразить мимикой лица: а) удивление б) радость в) испуг г) грусть д) сердитое лицо | выражение эмоций вызвало затруднение, не смогла выразить ни одну эмоцию |
| 5. Исследование символического праксиса проводят вначале по образцу, а затем по речевой инструкции | а) свист б) поцелуй в) улыбка г) оскал д) плевок е) цоканье | получилось только: поцелуй, улыбка |

Вывод: отмечается поражение черепно-мозговых нервов.

V. Обследование фонетической стороны речи.

| Звук | Оптический раздражитель (картинка) | Речевая реакция на оптический раздражитель | Речевая реакция на акустический раздражитель (воспроизведение по слуху) | Употребление звука в собственной речи | Произношение звука | | Характер нарушения произношения звука | | | |
|----------------|------------------------------------|--|---|---------------------------------------|--------------------|----------|---------------------------------------|-----------|--------|----------|
| | | | | | Изолировано | В слогах | Отсутствие | Искажение | Замена | Смешение |
| Гласные Ы | Дым | Дом | + | + | + | + | – | – | – | – |
| | Мышь | + | + | | | | | | | |
| | Грибы | + | + | | | | | | | |
| А | Аист | Птица | + | + | + | + | – | – | – | – |
| | Мак | Цветок | + | | | | | | | |
| | Игла | + | + | | | | | | | |
| У | Утка | + | + | + | + | + | – | – | – | – |
| | Муха | + | + | | | | | | | |
| | Кенгуру | + | + | | | | | | | |
| О | Осы | Пчелы | + | + | + | + | – | – | – | – |
| | Кот | + | + | | | | | | | |
| | Окно | + | + | | | | | | | |
| И | Ива | + | + | + | + | + | – | – | – | – |
| | Сливы | + | + | | | | | | | |
| | Петухи | + | + | | | | | | | |
| Согласные С | собака | + | + | + | + | + | – | – | – | – |
| | Колесо | + | + | | | | | | | |
| | колос | пшеница | + | | | | | | | |

Продолжение таблицы № 16

| Звук | Оптический раздражитель (картинка) | Речевая реакция на оптический раздражитель | Речевая реакция на акустический раздражитель (воспроизведение по слуху) | Употребление звука в собственной речи | Произношение звука | | Характер нарушения произношения звука | | | |
|------|------------------------------------|--|---|---------------------------------------|--------------------|---|---------------------------------------|---|--------------------------|---|
| | | | | | | | | | | |
| С' | Сито Осень усь | - Очень гущ | Щито Очень гущ | + | + | + | - | - | заменяет на [щ] | - |
| З | Замок Коза гвозди | + | + | + | | | - | - | - | - |
| З' | Земляника Газета | Жемляника Гажета | Жемляника Гажета | + | + | + | - | - | заменяет на [щ] или [ж'] | - |
| Ц' | Цветок Курица Огурец | + | + | + | + | + | - | - | - | - |
| Ш | Шапка Кошка Мышь | + | + | + | + | + | - | - | - | - |
| Ж | Жук Лыжи Лыжник | + | + | + | + | + | - | - | - | - |
| Ч | Чуллок Очки Ключ | носок + | + | + | + | + | - | - | - | - |
| Щ | Щетка Ящик Плащ | + | + | + | + | + | - | - | - | - |

Продолжение таблицы № 16

| Звук | Оптический раздражитель (картинка) | Речевая реакция на оптический раздражитель | Речевая реакция на акустический раздражитель (воспроизведение по слуху) | Употребление звука в собственной речи | Произношение звука | | Характер нарушения произношения звука | | | |
|------|------------------------------------|--|---|---------------------------------------|--------------------|------------------------|---------------------------------------|---|------|---|
| | | | | | | | | | | |
| Л | Лопата | + | + | + | + | + | — | — | — | — |
| | Пила | + | + | | | | | | | |
| | Стол | + | + | | | | | | | |
| | волк | + | + | | | | | | | |
| Л' | Лист | лишт | лишт | + | + | + | — | — | — | — |
| | Билет | + | + | | | | | | | |
| | кольцо | + | + | | | | | | | |
| Р | Рыба | + | + | + | + | + иногда пропускает | — | — | на у | — |
| | Корова | + | + | | | | | | | |
| | топор | + | + | | | | | | | |
| Р' | Пряник | + | + | + | + | + иногда пропускает | — | — | — | — |
| | Ремень | + | + | | | | | | | |
| | звери | - | - | | | | | | | |
| П | Панама | Шапка | + | + | + | + | — | — | — | — |
| | Платок | + | + | | | | | | | |
| | Сноп | - | - | | | | | | | |
| П' | Петух | + | + | + | + | + | — | — | — | — |
| | Ступеньки | лестница | с'тупеньки | | | | | | | |
| | Цепь | + | + | | | | | | | |
| Д | Дом | + | + | + | + | + | — | — | — | — |
| | Дедушка | + | + | | | | | | | |
| | Карандаш | + | + | | | | | | | |

Продолжение таблицы № 16

| Звук | Оптический раздражитель (картинка) | Речевая реакция на оптический раздражитель | Речевая реакция на акустический раздражитель (воспроизведение по слуху) | Употребление звука в собственной речи | Произношение звука | | Характер нарушения произношения звука | | | |
|------|------------------------------------|--|---|---------------------------------------|--------------------|---|---------------------------------------|---|---|---|
| Г | Голова | + | + | + | + | + | — | — | — | — |
| | Нога | + | + | | | | | | | |
| | Глаз | + | + | | | | | | | |
| Г' | гитара | + | + | + | + | + | - | - | - | - |
| К | Кукла | + | + | + | + | + | — | — | — | — |
| | Рука | + | + | | | | | | | |
| | Молоток | + | + | | | | | | | |
| К' | Кепка | + | + | + | + | + | — | — | — | — |
| | Тапки | + | + | | | | | | | |
| Х | Халат | — | — | + | + | + | — | — | — | — |
| | Муха | + | + | | | | | | | |
| | Хлеб | + | + | | | | | | | |
| | Петух | + | + | | | | | | | |
| Х' | орехи | + | + | + | + | + | - | - | - | - |
| М | Мухомор | Гриб | + | + | + | + | — | — | — | — |
| | Лампа | + | + | | | | | | | |
| | Дом | + | + | | | | | | | |
| Н | Нож | + | + | + | + | + | — | — | — | — |
| | сани | Санки | + | | | | | | | |
| | Лимон | + | + | | | | | | | |
| Н' | Нитки | + | + | + | + | + | — | — | — | — |
| | Коньки | + | + | | | | | | | |
| | Пень | + | + | | | | | | | |
| В | Ворона | + | + | + | + | + | — | — | — | — |
| | Корова | + | + | | | | | | | |

Продолжение таблицы № 16

| Звук | Оптический раздражитель (картинка) | Речевая реакция на оптический раздражитель | Речевая реакция на акустический раздражитель (воспроизведение по слуху) | Употребление звука в собственной речи | Произношение звука | | Характер нарушения произношения звука | | | |
|----------|------------------------------------|--|---|---------------------------------------|--------------------|---|---------------------------------------|---|---|---|
| | | | | | | | | | | |
| В' | Свинья | + | + | + | + | + | – | – | – | – |
| | Венок | + | + | | | | | | | |
| Ф | Фартук | + | + | + | + | + | – | – | – | – |
| | Кофта | + | + | | | | | | | |
| | Шкаф | + | + | | | | | | | |
| Т | Туфли | + | + | + | + | + | – | – | – | – |
| | Котлеты | + | + | | | | | | | |
| | Кот | + | + | | | | | | | |
| Т' | Телевизор | + | + | + | + | + | – | – | – | – |
| | Утюг | + | + | | | | | | | |
| Йотация | Ящик | + | + | + | + | + | – | – | – | – |
| | Юбка | + | + | | | | | | | |
| | Яблоко | + | + | | | | | | | |
| | Юла | + | + | | | | | | | |
| | Ежик | + | + | | | | | | | |
| | Елка | + | + | | | | | | | |
| АЙ ЕЙ | Трамвай | – | – | + | + | + | – | – | – | – |
| | Лейка | + | + | | | | | | | |
| БЯ БЕ | Ружье | + | + | + | + | + | – | – | – | – |
| | Платье | + | + | | | | | | | |

Вывод: у ребенка фонологический дефект (замена).

Состояние просодии.

1. Голос – тихий
2. Темп – замедленный
3. Мелодико-интонационная сторона речи – маловыразительная
4. Дыхание – слабый укороченный выдох.

Вывод: просодическая сторона речи сформирована с отклонениями.

VI. Обследование слоговой структуры.

| Вид слоговой структуры слова | Оптический раздражитель (картинка) | Речевая реакция на оптический раздражитель | Речевая реакция на акустический раздражитель |
|---|--|---|---|
| Односложные слова с закрытым слогом | Мак Дом Сыр | + | кам + |
| Двусложные слова из 2-х прямых открытых слогов | Рука Роза Лапа | + | + |
| Двусложные слова с 1-м закрытым слогом | Сахар Диван Забор | - + | саха + |
| Двусложные слова со стечением согласных в середине слова | Кукла Марка Утка Арбуз Карман | + | + |
| Односложные слова со стечением согласных в начале слова | Стол Стул Шкаф | + | + |
| Односложные слова со стечением согласных в конце слова | Волк Тигр | + | + |
| Двусложные слова со стечением согласных в начале слова | Трава Брови Книга | + | + |
| Двусложные слова со стечением согласных в начале и середине слова | Клумба Клубника Гнездо | + | + |
| Двусложные слова со стечением согласных в конце слова | Корабль Бинокль | каабль - | Каабль Бинокль |
| Трехсложные слова из 3-х открытых слогов | Панама Канава Малина | - - ягоды | + |
| Трехсложные слова с последним закрытым слогом | Кошелек Пулемет Телефон | - - - | + |
| Трехсложные слова со стечением согласных | Памятник Конфеты Винтовка Термометр Тракторист | Статуя + Ружо - - | + |

Вывод: отмечается характер искажения слоговой структуры.

VII. Обследование фонематического слуха

| Содержание задания | Используемый речевой и наглядный материал | Реакция |
|---|---|---------|
| 1. Опознавание фонем: а) подними руку, если услышишь гласный звук [О] среди других гласных | а, у, ы, о, у, а, о, ы, и | - |
| б) хлопни в ладоши, если услышишь согласный звук [К] среди других согласных | п, н, м, к, т, р | - |
| 2. Различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам: | п-б, д-т, к-г, ж-ш, з-с, в-ф | - |
| а) звонких и глухих | | |
| б) шипящих и свистящих | с, з, щ, ш, ж, ч | - |
| в) соноров | р, л, м, н | - |
| 3. Повторение за логопедом слогового ряда: а) со звонкими и глухими звуками | ДА-ТА, ТА-ДА-ТА, ДА-ТА-ДА, БА-ПА, ПА-БА-ПА, БА-ПА-БА, ША-ЖА, ЖА-ША-ЖА, СА-ЗА-СА, ЗА-СА-ЗА | + |
| б) с шипящими и свистящими | СА-ША-СА, ШО-СУ-СА; СА-ША-ШУ, СА-ЗА-СА; ША-ША-ЧА, ЗА-ЖА-ЗА; ЖА-ЗА-ЖА | + |
| в) с сонорами | РА-ЛА-ЛА, ЛА-РА-ЛА | + |
| 4. Выделение исследуемого звука среди слогов. подними руку, если услышишь слог со звуком [С] | ЛА, КА, ЦА, СО, НЫ, МА, СУ, ЖУ, СЫ, ГА, СИ | - |
| 5. Выделение исследуемого звука среди слов хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуком [Ж] | лу́жа, ру́ка, до́рога, жи́вот, мо́лоток, жу́к, кро́вать, но́жницы | - |
| 6. Придумывание слов со звуком [З] | | - |
| 7. Определение наличия звука [Ш] в названии картинок | колесо, ящик, сумка, шапка, машина, чайник, лыжи, цапля, звезда | - |
| 8. Называние картинок и определение отличий в названиях | бочка - почка, коза - коса, дом – дым | - |
| 9. Определение места звука [Ч] в словах (начало, середина, конец) | чайник, ручка, мяч | - |
| 10. Раскладывание картинок в 2 ряда: в первый со звуком [С], во второй со звуком [Ш] | сом, шапка, машина, коса, автобус; кошка, пылесос, карандаш | - |

Вывод: Фонематический слух не развит.

VIII. Обследование звукового анализа слова.

| Содержание задания | Используемый речевой и наглядный материал | Ответ ребенка | Характер выполнения |
|--|--|----------------------|--|
| 1. Определить количество звуков в словах | ус, дом, роза, баран, ромашка | Не определяет | Педагог показывает картинку и произносит задание |
| 2. Выделить последовательно каждый звук в словах | мак, зонт, крыша, танкист, самолет | Не выделяет | Педагог показывает картинку и произносит задание |
| 3. Назвать первый ударный гласный звук | Оля, Юра, Аня, уши, осы, Яша | Называет О, А | Педагог показывает картинку и произносит задание |
| 4. Определить последний согласный звук в словах | ус, кот, сыр, стакан, щенок, стол | Не определяет | Педагог показывает картинку и произносит задание |
| 5. Выделить согласный звук из начала слова | сок, шуба, магазин, щука, чай | Не выделяет | Педагог показывает картинку и произносит задание |
| 6. Назвать ударный гласный звук в конце слова | ведро, грибы, рука, чулки | Не выделяет | Педагог показывает картинку и произносит задание |
| 7. Определить третий звук в слове и придумать слова, в которых бы этот звук стоял в начале, середине и конце | сосна | Не выделяет | Педагог показывает картинку и произносит задание |
| 8. Придумать слова, состоящие из 3 - 4 – 5 звуков | | Не придумывает | Педагог произносит задание |
| 9. Назвать слова с 1 слогом, 2, 3, 4 слогами | | Не называет | Педагог произносит задание |
| 10. Определить количество гласных и согласных в названных словах | Дым. Рак, шапка, огурец, помидор | Не определяет | |
| 11. Назвать второй, третий, пятый звуки в этих словах | Кошка, тряпка, тарелка | Не называет | Педагог показывает картинку и произносит задание |
| 12. Сравнить слова по звуковому составу. Отобрать картинки, названия которых отличаются лишь по 1 звуку | мак, бак, бык, рак, дом, стул, лук, сук, машина, корзина | Не выполняет | Педагог показывает картинку и произносит задание |

| Содержание задания | Используемый речевой и наглядный материал | Ответ ребенка | Характер выполнения |
|---|--|---------------------------|--|
| 13. Сказать, в чем отличие этих слов | Оля - Коля, крыша – крыса | Не называет | Педагог показывает картинку и произносит задание |
| 14. Переставить, заменить, добавить звуки или слоги, чтобы получилось новое слово | сук (сок), стол (стул), марки (рамки), ложка (жало), сосна (насос) | Не переставляет | Педагог показывает картинку и произносит задание |
| 15. Закончить слова | бара..., пету..., само... | Заканчивает слово «петух» | Педагог произносит задание |
| 16. Объяснить смысл предложений | на грядке лук, за рекой зеленый луг | Не может объяснить смысл | Педагог произносит задание |

Вывод: навыки звукового анализа слова не сформированы.

Таблица №20

IX. Обследование понимания речи.

| Содержание задания | Используемый речевой и наглядный материал | Ответ ребенка |
|--|---|------------------------------|
| Обследование понимания номинативной стороны речи 1. Показ называемых предметов | называются окружающие ребенка предметы | Называет стул, стол, ручку |
| 2. Узнавание предметов по описанию: «Покажи, чем чистят зубы» | ложка, очки, ключ, зубная щетка, гребешок | Показывает щетку |
| 3. Предъявление «конфликтных» картинок (слов с близкими фонематическим звучанием). Ребенка просят показать картинку с вороной среди 2 картинок | картинки (ворона и ворота) | Показывает ворону |
| 4. Понимание действий, изображенных на картинках. Ребенок должен показать ту картинку, о которой говорит логопед | 1. девочка катается на коньках 2. девочка шьет 3. девочка читает 4. девочка поливает цветы | Выбирает правильную картинку |

| Содержание задания | Используемый речевой и наглядный материал | Ответ ребенка |
|---|--|---|
| <p>5. Понимание слов, обозначающих признаки:</p> <p>а) логопед предлагает сравнить предметные картинки и показать: где большой медведь, а где маленький и т. д.</p> <p>б) игра «Пирамидка».</p> <p>Надень красное кольцо, желтое и т. д.</p> <p>в) покажи, где круглый стол, а где прямоугольный;</p> | <p>1.большой и маленький медведь</p> <p>2.толстый и тонкий карандаш</p> <p>3.длинная и короткая лента</p> <p>4. узкая и широкая лента</p> <p>5. высокий и низкий забор</p> <p>Игрушечная пирамидка</p> | <p>Выбирает правильно</p> <p>Выбирает правильно</p> <p>Выбирает правильно</p> <p>Выбирает правильно</p> <p>Надевает правильно</p> <p>Называет правильно</p> |
| <p>6. Понимание пространственных наречий.</p> <p>Подними руки вверх, отведи в стороны и т.д.;</p> <p>повернись вправо и т.д.</p> | | Выполняет все верно |
| <p>Обследование понимания предложений</p> <p>1. Выполнение действий (2 - 3) в одной просьбе, предъявленной на слух в предложениях различной сложности</p> | <p>даются предложения: «Закрой, пожалуйста, дверь и выключи свет в комнате», «Достань книгу из шкафа, положи ее на стол, а сам садись на стул»</p> | Выполняет правильно |
| <p>2. Понимание инверсионных конструкций:</p> <p>а) ребенок должен определить, что сделано раньше</p> | <p>карточка с предложением: «Я умылся после того, как сделал зарядку»</p> | Карточка не найдена |
| <p>б) ответить на вопрос: «Кто приехал?»</p> | <p>«Петю встретил Миша»</p> | Задание не выполнено |
| <p>3. Выбрать из слов, приведенных в скобках, наиболее подходящие по смыслу</p> | <p>карточка с предложением: «Утром к дому прилетела (стая, стайка, стадо) воробьев»</p> | Задание не выполнено |
| <p>4. Исправить предложение</p> | <p>карточка с предложением: «Коза принесла корм девочке»</p> | Задание не выполнено |

| Содержание задания | Используемый речевой и наглядный материал | Ответ ребенка |
|---|--|----------------------|
| 5. Понимание сравнительных конструкций: какое из 2 предложений правильное | карточки с предложениями (рисунками): «Слон больше мухи», «Муха больше слона» | Задание выполнено |
| 6. Выбрать правильное предложение | карточки с предложениями (рисунками): «Взошло солнце, потому что стало тепло», «Стало тепло, потому что взошло солнце» | Задание выполнено |
| 7. Закончить предложение | карточка с незаконченным предложением: «Перелетные птицы улетели в теплые края, потому что ...» | Потому что там тепло |
| Обследование понимания грамматических форм 1. Понимание логико-грамматических отношений. Ребенка просят показать, где хозяйка собаки, где владелец мотоцикла | картинки, изображающие женщину с собакой и собаку; мужчину с мотоциклом и мотоцикл. | Задание выполнено |
| 2. Понимание отношений, выраженные предлогами, например, птичка сидит на клетке, под клеткой (ребенок должен показать соответствующую картинку) | специально по подобранные сюжетные картинки | Задание выполнено |
| 3. Понимание падежных окончаний существительных. Предлагают показать: линейку ручкой, карандашом ручку и карандаш линейкой | перед ребенком кладут ручку, линейку, карандаш | Задание выполнено |
| 4. Понимание форм единственного и множественного числа существительного. Ребенок должен показать, на какой картинке нарисован шар (шары) | картинки с изображением одного предмета и множества этого же предмета | Задание выполнено |
| 5. Понимание числа прилагательных. Показать, о какой картинке говорят: зеленый -(что?), зеленые - ? | предметные картинки с изображением 1 зеленого флажка и нескольких зеленых флажков | Задание выполнено |

| Содержание задания | Используемый речевой и наглядный материал | Ответ ребенка |
|---|--|---|
| 6. Понимание рода прилагательных. Предлагается закончить фразу, указывая при этом на соответствующую картинку; «на картинке красное ...», «на картинке красный ...», «на картинке красная ...» | предметные картинки (яблоко, шар, морковка) | Показывает только шар, яблоко и морковку путает |
| 7. Понимание единственного и множественного числа глаголов. Ребенку говорится о картинке, а он должен показать ее («на скамейке сидят ...», «на скамейке сидит ...») | 2 картинки, на которых одно и то же действие совершается то одним, то не сколькими лицами 1. На скамейке сидят ребята 2. на скамейке сидит девочка | Задание выполнено |
| 8. Понимание формы мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Ребенку объясняется, что мальчика и девочку могут звать одинаково (Валя, Женя, Саша) | картинки с изображением одного и того же действия, выполняемого мальчиком и девочкой: Валя упал Женя уснула Саша пришел | Задание выполнено |
| 9. Понимание префиксальных изменений глагольных форм. Ребенок должен показать, где мальчик входит, а где выходит; где девочка наливает воду, а где выливает и т.д. | сюжетные картинки с изображением соответствующих действий: 1. девочка наливает воду; девочка выливает воду 2. мальчик входит; мальчик выходит | Задание выполнено |
| 10. Понимание глаголов совершенного и несовершенного вида. Ребенку предлагается показать, где девочка моет руки, а где вымыла (снимает – снял) | пары картинок с изображением совершенных и совершаемых действий | Задание выполнено |
| 11. Понимание залоговых отношений. Ребенок должен показать, где мальчик одевается сам, а где его одевает мама | пары картинок с изображением соответствующих действий | Задание выполнено |

Вывод: ребенок речь понимает хорошо.

Х. Обследование активного словаря.

| Содержание задания | Используемый материал | Ответ ребенка | Характер выполнения |
|---|--|---|--------------------------------|
| 1. Обследование слов, обозначающих предметы: а) название предметов, изображенных на предъявляемых картинках б) самостоятельное дополнение данного тематического ряда: тарелка, ложка, кружка, ... | специально подобранные картинки с изображением предметов основных обобщающих групп (одежда, обувь, фрукты, овощи, цветы, грибы, деревья, транспорт, дикие и домашние животные, птицы, мебель и т.д.) | Называет стол, стул, ручку, дверь Дополняет «кастрюля» | Выполняет быстро Думает |
| в) название предмета по его описанию. Ребенку предлагаются вопросы, характеризующие предмет: «Кто косой, слабый, трусливый?» (по признакам), «Что светит, сияет, греет?» (по действиям) | | Косой, трусливый – заяц Светит, греет - солнце | Выполняет без подсказки |
| г) название детенышей кошки, собаки, коровы, козы, лошади, курицы, утки, волка, лисы, медведя | | Щенок, -, козленок, цыпленок, утенок, волчок, лисенок, медвебенок | |
| д) нахождение общих названий: стол - мебель, а чашка... (что?), сапоги - обувь, а шуба... (что?), земляника - ягода, а боровик (что?), комар - насекомое, а щука ... (кто?) | | Посуда, одежда. Гриб не называет. Рыба. | |
| е) название обобщенных слов по группе однородных предметов | 1. чашка, тарелка, вилка 2. диван, стол, кресло 3. тапки, сапоги, валенки | Посуда, Мебель, Обувь | |

| Содержание задания | Используемый материал | Ответ ребенка | Характер выполнения |
|---|---|---|---------------------|
| <p>2. Название признаков предмета:</p> <p>а) морковь сладкая, а редька ... (какая), ручей узенький, а река ... (какая?), трава низкая, а дерево ... (какое?) и т.д.</p> | можно использовать картинки | Называет только дерево - высокое | |
| <p>б) подобрать признаки к предметам: елка какая? (например, зеленая, пушистая, высокая, стройная), небо какое? и т.д.</p> | | Елка зелена, Туча серая Лимон кислый, Часы - не ответила | |
| <p>3. Названия действий людей и животных</p> <p>а) повар (учитель, почтальон, сапожник, художник) что делает?</p> | соответствующие картинки Повар Почтальон Сапожник Учитель Художник | Мальчик пилит, собака бежит. Варит Разносит почту Шьет сапоги Учит рисует | |
| <p>б) кто как передвигается: ласточка летает, а лягушка... (кузнечик, щука, змея, воробей, еж)</p> | | Назвала только лягушка прыгает | |
| <p>в) кто как кричит: петух кукарекает, а ворона ... (воробей, голубь, сорока)</p> | | Нет ответа | |
| <p>г) обиходные действия (например, входят, выходит, заходит, переходит, подходит, отходит)</p> | | Нет ответа | |
| <p>4. Название времен года, их последовательности, признаков</p> | специально подобранные картинки | Назвала все правильно | |
| <p>5. Подбор слов с противоположным значением к словам</p> | Большой холодный чистый твердый тупой мокрый широкий светлый высокий старший | Нет ответа | |

| Содержание задания | Используемый материал | Ответ ребенка | Характер выполнения |
|--------------------------------------|---|---------------|---------------------|
| 6. Подбор синонимов к словам | боец, радость, врач, ненависть, верный, громкий, тайна, быстрый, сильный, умный | Нет ответа | |
| 7. Подбор однокоренных слов к словам | бачок, бочок, лиса, леса, коза, коса, земля, красить | Нет ответа | |

Вывод: активный словарный запас ограничен.

Таблица № 22

XI. Обследование грамматического строя.

| Содержание задания | Используемый материал | Ответ ребенка | Характер выполнения |
|---|--|---|--|
| 1. Составление предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок. Задаются вопросы, требующие ответов сложными предложениями (почему? зачем? и т.д.) | сюжетная картинка и серия картинок | Затрудняется ответить, отвечает простыми предложениями: Почему дети идут в лес? - Собирают грибы | |
| 2. Составление предложений по опорным словам | карточка с опорными словами: дети, лес, корзины, земляника, цветы, спелая, сладкая | Составляет словосочетания: Дети идут Лес густой и красивый Цветы пахнут Ягода сладкая | Долго думает, воспитатель задает наводящие вопросы |
| 3. Составление предложений по отдельным словам, расположенным в беспорядке | карточка со словами: на, катается, лыжах, Саша | Нет ответа | |
| 4. Подстановка недостающего предлога в предложении | карточка с записью предложения: «Лампа висит ... столом» | Подбор предлога неправильный - возле | |
| 5. Пересказ текста после прослушивания: а) знакомый текст б) незнакомый текст | «Лиса Патрикеевна» «Лев и мышь» Толстой | Путает сюжетные события, рассказ неполный. Путает сюжетные события, рассказ не полный. | Долго думает, ждет наводящие вопросы |

| Содержание задания | Используемый материал | Ответ ребенка | Характер выполнения |
|---|---|---|---------------------|
| 6. Рассказ из собственного опыта (о любимых игрушке, книге, животном, празднике и т.д.) | | У меня есть кот, он красивый и добрый, любит спать у меня. | |
| 7. Словоизменение а) употребление существительного единственного и множественного числа в различных падежах. Исследование ведется по картинкам: «Чем покрыт стол? Чем мальчик режет хлеб? Кого кормит девочка? на кого смотрят дети? за чем дети идут в лес?» | сюжетные картинки | Слова употребляет в именительном падеже: скатерть, нож, собака, заяц | |
| б) образование форм родительного падежа множественного числа существительных. Задают вопросы: «Чего много в лесу? (деревьев, кустов, ягод, листьев), «Чего много в саду?», «Чего много в этой комнате?» | | Употребляет неправильные формы: деревьев, ягод, листьев. | |
| в) преобразование единственного числа имен существительных во множественное по инструкции: «Я буду говорить про один предмет, а ты про много» (рука - руки) | существительные: коза, глаз, стул, отряд, лоб, ухо, дерево, рот, билет, перо, окно, рукав, воробей, доктор, болото, лев, рог, хлеб, сторож, завод | Козы, глаза, стулья, отряды, лобы, уши, деревья, роты, билеты, перы, окна, рукавы, воробьи, доктора, болоты, левы, роги, хлебы, сторожи, заводы | |

| Содержание задания | Используемый материал | Ответ ребенка | Характер выполнения |
|--|---|--|---------------------|
| г) употребление предлогов. Предлагается ответить примерно на такие вопросы: «Где лежит карандаш?» (в коробке), «А теперь?» (вынуть из коробки и положить на стол), «Откуда я взял карандаш?» (из коробки), «Откуда упал карандаш?» (со стола), «Откуда ты достал карандаш?» (из-под стола), «Где лежит карандаш?» (за коробкой), «Откуда ты достал карандаш?» (из-за под коробки) | Где лежит карандаш? А теперь, где лежит карандаш? Откуда я взял карандаш? Откуда упал карандаш? Откуда ты достал карандаш? Где лежит карандаш? Откуда ты достал карандаш? | В пенале, из пенала, на пол, из кармана, в кармане | |
| 8.Словообразование а) образование уменьшительной формы существительного. Задание может быть таким: «Я буду говорить про большие предметы, а ты про маленькие (стол - столик) | ковер, гнездо, голова, сумка, ведро, птица, трава, ухо, лоб, воробей, стул, дерево | Коврик, -, головка, сумочка, -, птичка, -, -, стульчик, -. | |
| б) образование прилагательных от существительных. Предлагается ответить на вопросы: «Из чего сделан стул (шкаф)?» | снег, бумага, стекло, пластмасса, мех, шерсть, пух | Снежный, бумажный, стеляной, -, -, -, -. | |
| в) образование сложных слов (из 2 слов образовать одно) | камень дробить (камнедробилка), землю черпать (землечерпалка), сено косить (сенокосилка) | Сложные слова не образованы | |

Вывод: имеются нарушения согласования и управления (аграмматизмы).

Полученные результаты обследования позволяют сформулировать следующее логопедическое заключение: Общее недоразвитие речи III уровня, псевдобульбарная дизартрия.

Перспективный план индивидуальной коррекционной работы

| Направление коррекционной работы | Содержание коррекционной работы |
|--|--|
| Коррекция звукопроизношения | 1. Обучение звукопроизношению, т.е. развитие артикуляционной моторики, речевого дыхания, постановка и закрепление звуков в речи. |
| Развитие восприятия | 2. Развитие фонематического восприятия, формирование навыков звукового анализа. |
| Формирование грамматической стороны речи | 3. Преодоление расстройств ритма, мелодики и интонационной стороны речи. |

Методика исследования навыков программирования речевого высказывания

Исследование импрессивной стороны речи.

Исследование импрессивной стороны речи включает в себя:

1. Изучение понимания общего смысла высказывания с опорой на сюжетные картинки.

Материалом исследования служат тексты и иллюстрирующие их серии картин. Перед ребенком выкладываются две сюжетные картинки, близкие по содержанию (весенний пейзаж; осенний пейзаж). К одной из них составляется описательный текст, например.

Осень

Это комбайн.

На комбайне работает комбайнер. Он убирает урожай. В машине шофер. Он возит зерно.

Дается задание: «Прослушай текст и возьми ту картинку, о которой говорится в рассказе».

2. Изучение понимания сложных логико-грамматических структур языка. Понимание сравнительных конструкций.

Материалом исследования служат упражнения с парными предметными картинками: (кошка и собака; Ваня и Петя; девочка с веснушками и девочка с косичками и т. д.)

Перед ребенком выкладывается ряд парных картинок и дается задание выслушать и ответить на вопросы. «Девочка с веснушками красивее девочки с косичками? Покажи красивую девочку. Красное яблоко вкуснее, чем зеленое? Возьми вкусное яблоко. Кошка выше собаки? Кто ниже? Ваня выше Пети? Кто ниже?»

3. Изучение понимания конкретного значения слова.

Материалом исследования служат слова: не связанные между собой по звучанию и значению, часто употребляемые (рыба, цветок, кошка, сушка, яблоко, самолет, бутылка, дверь, конверт и т. д.); с оппозиционными фонемами и со средней и низкой частотностью употребления (коса – коза, мишка – миска, точка – дочка, точка – бочка, дрова – трава и т. д.); со сходными артикулемами и низкой частотностью употребления (машина – полина, махал – нахал, медаль – педаль, тепло – темно, бак – мак, пень – тень, здание – знание и т. д.); сходные по длине и ритмическому рисунку и низкой частотностью употребления (мука – рука, торт – порт, ворот – город, работа – забота и т. д.); близкие по значению, со средней и низкой частотностью употребления (рукавички перчатки, сумка – портфель, туфли – ботинки, кофточка – свитер и т. д.)

Изучение понимания конкретного значения слова проводится:

- на основе зрительной опоры. Перед ребенком выкладываются предметные картинки и дается задание: «Внимательно рассмотри картинки. Я буду называть предметы, а ты их покажи»;

- на основе слухового восприятия. Картинки предъявляются после того, как слово воспринято ребенком на слух.

Экспериментатор называет: по одному слову (ухо, затылок, пальцы, потолок; дверь, окно, локоть, подбородок, карандаш, бровь, стол, обувь, пол, лампа, глаз, бумага); по три слова (лоб, ухо, подбородок; бровь, стул, окно).

Предъявление слов в указанной последовательности позволит экспериментатору одновременно исследовать и речеслуховую память ребенка.

Исследование словарного запаса.

1. Называние предметов.

Материалом исследования служит картинный материал, подобранный:

- а) по тематическому признаку (части тела, игрушки, овощи, фрукты, одежда, обувь, посуда, домашние и дикие животные, мебель, транспорт).

Перед ребенком выкладываются предметные картинки и задаются вопросы: «Назови кто (что) нарисован(о) на картинке?»;

4. Называние слов для обозначения действия.

Материалом исследования служат картинный материал и вопросы экспериментатора.

Ребенку задают вопросы:

Что делает ветерок? (Ласкает, напевает, дует, шумит, сбивает, обвеивает, поет.)

Какими словами можно сказать о том, что делает кошка? (Царапается, играет, мурлычет, мяукает, ласкается, лежит, спит, смотрит.)

Что делает щенок? (Спит, играет, лает, ласкается.)

Что умеет делать щенок? (Спать, играть, есть, ласкаться.)

Что больше всего любит щенок? (Спать, играть, бегать, грызть (кость), гоняться (за кошками), ласкаться.)

Как ведет себя щенок, когда ему дают кость? (Грызет, рычит, наслаждается, смотрит, боится, радуется, торопится.)

Что делает щенок, если его берут на руки? (Гримасничает, урчит, радуется, смотрит, спит.)

Что делает птичка? (Клюет, перелетает, моется, садится, чирикает, смотрит, поет, пьет, улетает, прилетает.)

Что делает кот, когда его гладят? (Мурлычет, радуется, выгибает спину.)

Что делает кот, когда видит мышку? (Подкрадывается, бежит, ловит, прыгает.)

Как передвигается воробей, лягушка, змея, рыба, заяц?

5. Называние признаков предметов.

Материалом исследования служат упражнения с предметными картинками.

Ребенку дается задание – найти признаки предметов:

Виноград – какой он? – зеленый, спелый, сладкий.

Груша – какая она? – желтая, сладкая, спелая, вкусная.

Яблоко – какое оно? – красное, вкусное, сладкое, большое.

Лимон – какой он? – желтый, кислый, золотистый, сочный.

Какими словами можно охарактеризовать:

Солнышко – какое оно? – золотистое, весеннее, ласковое, доброе, горячее, ясное, лучистое, веселое, светлое.

Небо – какое оно? – синее, голубое, светлое, чистое, солнечное.

Ручеек – какой он? – журчащий, поющий, звенящий, бегущий.

Осенний лист – какой он? – желтый, коричневый, золотистый, увядающий, опадающий.

Какими словами можно сказать о повадках птиц, животных: сорока – какая она? – ловкая, подвижная, осторожная, говорливая, суетливая.

Воробей – какой он? – драчливый, боевой, удалой.

Ворона – какая она? – горластая, драчливая, задиристая, голосистая.

Лиса – какая она? – хитрая, ушлая.

Какими словами можно сказать о внешнем виде птиц, животных:

Сорока – какая она? – белобокая, чернохвостая.

Воробей – какой он? – серенький, невзрачный, скромный.

Лиса – какая она? – рыжая, пушистая, красивая.

6. Называние слов-наречий.

Материалом исследования служат упражнения с предметными и сюжетными картинками и вопрос как? (волк, черепаха, листья, «Новый год»).

Перед ребенком выкладывается картинный материал и задаются вопросы:

- Как мчится волк за своей добычей? (Быстро, стремительно, грозно);
- Как передвигается черепаха? (Медленно, спокойно, плавно);
- Как падают на землю листья во время листопада? (Бесшумно, тихо, легко, медленно, спокойно, плавно, красиво);
- Как вы встречаете новогодний праздник? (Весело, шумно, радостно).

Исследование словоизменения.

1. Согласование существительного и прилагательного в роде и числе.

Материалом исследования служат предметные картинки, изображающие красный шарф, красную кофточку, красное платье, коричневые туфли, зеленые туфли, красные сапоги, лимон, вишню, яблоко.

Перед ребенком выкладываются предметные картинки и даются задания: «Опиши предметы»: шарф, лимон, платье, яблоко, кофточку, вишню.

Исследование словообразования.

1. Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных.

Материалом исследования служат вещи и парные картинки, изображающие большие и маленькие предметы (стол – столик, ковер – коврик, кукла – куколка, окно – окошечко, ложки – ложечка, кровать – кроватка, машина – машинка, корзина – корзиночка, кружка – кружечка, шкаф – шкафчик и т.д.); животных и их детенышей (гусь – гусенок, утка – утенок, птица – птенок, кошка – котенок, еж – ежонок, слон – слоненок, лиса – лисенок и т. д.).

Перед ребенком выкладываются:

а) парные картинки, изображающие большие и маленькие предметы, и дается задание: «Я буду говорить про большие предметы, а ты - про маленькие. Например, я скажу «шар», а ты - «шарик»;

б) парные картинки, изображающие животных и их детенышей, и дается задание: «Я буду говорить про взрослых животных, а ты - про их детенышей. Например, я скажу «слон», а ты — «слоненок».

2. Образование относительных прилагательных от существительных.

Материалом исследования служат вещи и предметные картинки (стол, стул, шапка, шуба, шарф, ножницы, мяч, ключ, снеговик, сумка, труба, подушка, одеяло, платье, чайник и т. д.)

Пред ребенком выкладываются вещи или предметные картинки и даются задания:

«Скажи, из чего сделан стул?» (из дерева); «Значит, какой он?» (деревянный); «Из чего сделаны стулья?» (из дерева); «Значит, какие они?» (деревянные); «Скажи, из чего сшита шапка?» (из меха); «Значит, какая она?» (меховая); «Из чего сшиты шапки?» (из меха); «Значит, какие они?» (меховые).

Материалом исследования служат предметы и предметные картинки.

Перед ребенком выкладываются предметы или предметные картинки и даются задания: «Скажи, как называется лист осины? Какой он?» (осиновый); «Как называются листья осины? Какие они?» (осиновые); «Скажи, как называется шишка сосны? Какая она?» (сосновая); «Как называются шишки сосны? Какие они?» (сосновые); «Скажи, как называется варенье из клюквы? Какое оно?» (клюквенное).

3. Образование качественных прилагательных от существительных.

Материалом исследования служат предметные или сюжетные картинки (лиса, волк, сорока, ворона, соловей. Морозный день, солнечный день).

Перед ребенком выкладываются предметные или сюжетные картинки и даются задания: «Скажи, как назвать день, когда светит яркое, лучистое солнышко? Какой он?» (солнечный); «Как назвать день, если на улице пасмурно? Какой он?» (пасмурный); «Как назвать день, если на улице мороз? Какой он?» (морозный); «Скажи, как назвать лису за хитрость? Какая она?» (хитрая); «Как назвать лис за хитрость? Какие они?» (хитрые); «Скажи, как назвать волка за жадность? Какой он?» (жадный); «Как назвать волков за жадность? Какие они?» (жадные).

4. Образование притяжательных прилагательных от существительных.

Материалом исследования служат предметы, предметные и сюжетные картинки.

Перед ребенком выкладываются предметы или предметные и сюжетные картинки и даются задания: «Скажи, кто нарисован на картинке?» (волк); «Чья это лапа?» (волчья); «Чьи это лапы?» (волчьи), «Скажи, кто нарисован на картинке?» (дедушка); «Что у дедушки на шее?» (шарф); «Чей это шарф?» (дедушкин).

5. Образование глаголов с помощью приставок от глагольных основ.

Материалом исследования служат сюжетные картинки, изображающие различные действия (Птичка прилетела, улетела, залетела, подлетела; Дети входят. Дети выходят; Мальчик открывает дверь. Мальчик закрывает дверь и т. д.)

Перед ребенком выкладываются:

а) картинки, изображающие действия, выраженные глаголами, с одинаковой глагольной основой, но с различными приставками (Воробей прилетел. Воробей залетел в клетку. Воробей улетел. Воробей подлетел к клетке).

Экспериментатор показывает одну из картинок и задает вопрос: «Что сделал воробей?» (прилетел, влетел, улетел, подлетел);

б) парные картинки, изображающие различные действия, выраженные глаголами, с одинаковой глагольной основой, но с различными приставками (Девочка открывает дверь. Девочка закрывает дверь; Оля наливает воду. Оля выливает воду.).

Экспериментатор показывает одну из картинок и задает вопросы: «Что делает девочка?», «Что делает Оля?»

6. Образование сложных слов.

Из двух слов образовать одно (сено косить - сенокосилка).

Оценивается: особенности операций отбора и актуализации лексики; особенности формирования функции словообразования и словоизменения; правильность и способ выполнения задания (самостоятельно, с некоторой помощью, только с помощью экспериментатора).

Исследование грамматического структурирования на уровне предложения.

1. Составление предложений по сюжетной картинке.

Материалом исследования послужили сюжетные картинки, дающие возможность структурирования различных типов высказываний:

а. субъект – предикат (Бабочка летит. Бабочка сидит. Мишка спит.)

б. субъект – предикат – объект (Маша несет корзину).

в. субъект – предикат – объект – объект (Бабушка купила внучке платье. Девочка дает собаке кость) и т. д.

Исследование проводится поэтапно.

Первый этап. Ребенку предлагается картинка и дается задание: «Придумай предложение по этой картинке». Если ребенок не сможет придумать предложение исследуемой структуры, переходят ко второму этапу.

Второй этап. Ребенок выполняет задание с опорой на внешние действия. Ребенку предлагается картинка и дается задание: «Я загадаю предложение, покажу тебе по картинке, а вслух не скажу. А ты отгадай, какое предложение я придумала». Далее экспериментатор показывает на субъект, предикат, объекты, и задает вопрос: «Какое предложение я придумала?»

Если ребенок не сможет выполнить задание, переходят к третьему этапу.

Третий этап. Ребенку предлагается картинка, под которой, с помощью фишек, выкладывается линейная схема предложения. Дается задание – придумать предложение, в котором столько же слов, сколько фишек.

2. Составление предложения из слов, данных в начале формы.

Материалом исследования служат предложения, слова в которых даются в правильной последовательности, и предложения, слова в которые не

соответствуют нужной последовательности. В начале предложения ставится либо подлежащее, либо сказуемое, либо второстепенный член предложения (топор, рубить, дрова, мальчик).

Материалом исследования служат следующие серии слов:

а. порядок слов не изменен, глагол дается в правильной форме, существительное – в неправильной (Бабушка одевает внука);

б. изменен порядок слов, глагол дается в правильной форме, а существительное в начальной форме (Карандашом рисует девочка);

в. порядок слов не изменен, изменена форма глагола, существительные даны в правильной форме (Девочка рисовать карандашом);

г. порядок слов изменен, изменена форма глагола, существительные даны в правильной форме (Сидеть птичка на ветке);

д. порядок слов не изменен, все слова даются в начальной форме (На лужайке играть дети);

е. порядок слов изменен, все слова даются в начальной форме (Цветок Оля рвать).

Оценивается: способность детей моделировать структуру предложений из определенного лексического материала; способность правильно выбирать форму слов.

3. Добавление пропущенных слов предложения.

Материалом исследования служат предложения:

а) с пропущенным глаголом (Дима ... гараж для машины);

б) с пропущенным дополнением (Мама гладит ...);

в) с пропущенным предлогом (Самолет летит ... лесом. Медведь спит зимой ... берлоге).

Ребенку дается задание: «Я прочту предложение с пропущенным словом. Ты внимательно слушай. Найди нужное слово «про себя», а затем скажи вслух полное предложение.

Место пропущенного слова (если оно пропущено в середине предложения) экспериментатор обозначает паузой или интонацией незаконченности.

Оценивается: способность детей структурировать различные типы предложений.

4. Верификация предложений.

Материалом исследования служат предложения с нарушением согласования, управления и правильно употребляемые предложения.

В начале исследования экспериментатор даёт задание: «Я буду называть правильные и неправильные предложения. А ты внимательно слушай и поправляй меня, если я скажу неправильно».

После воспроизведения предложения экспериментатор задаёт вопросы: «Правильно я сказала? А как сказать правильно? Какое слово сказала неправильно?»

Оценивается: особенности внутреннего программирования фразы; особенности осуществления операций отбора и актуализации слов; особенности формирования функций словоизменения; правильность и способ выполнения задания (самостоятельно, частично с помощью, только с помощью экспериментатора).

Критерии оценки всех задания эксперимента:

- 1 – отказ от выполнения;
- 2 – большая часть задания выполняется с ошибками, которые исправляются после подсказки;
- 3 – небольшая часть задания выполняется с ошибками, которые исправляются после стимулирующей помощи;
- 4 – отмечаются лишь единичные ошибки, которые исправляются самостоятельно;
- 5 – задание выполнено правильно.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Логопедическое занятие «Весёлый зонтик».

Составление описательного рассказа по картинке с опорой на схемы.

Цель: формирование навыка составления описательного рассказа.

Коррекционные задачи:

- учить операциям планирования и программирования будущего речевого устного сообщения;
- развивать навык устанавливать причинно-следственные связи готового образца текста;
- формировать лексико-грамматические понятия: «Текст», «Предложение», «Словосочетание», «Слово»;
- учить цельности высказываний;
- заниматься уточнением, обогащением, активизацией словаря;
- вести профилактику аграмматизмов;

Образовательные задачи:

- закреплять навыки планирования;
- формировать навыки программирования речевого высказывания;
- закреплять умения находить и подбирать синонимы, антонимы, многозначные слова;
- учить точности и выразительности речевого высказывания;
- формировать навыки учебно-практической деятельности.

Воспитательные задачи:

- формировать культуру речевого общения;
- воспитывать трудолюбие и прилежание в ходе выполнения учебной деятельности;
- формировать чувство ответственности за выполняемую работу;
- формировать алгоритм учебно-практических действий и операций;

- воспитывать усидчивость, работоспособность, учить концентрировать произвольное внимание.

Оборудование: зонтики (детский, мужской, женский), «рожицы» - весёлая и грустная и светофоры для обратной связи с группой по количеству детей, карты-схемы, предметные картинки «зонтики», игрушка гном, памятка №1 «Описание неодушевленного предмета», магнитная доска, индивидуальные альбомы «Я сочиняю», зонт с капельками для составления предложений, сюжетные картинки «Приключения зонтика».

Ход занятия.

Под музыку дети заходят в группу. Здравуются с гостями, рассаживаются на свои места.

1. Организационный момент. Разминка.

- Ответьте на мои вопросы и загадки одним словом, которое всегда будет начинаться со звука «З».

- Прыгун, трусишка, хвост – коротышка,

Глазки с косинкой, ушки вдоль спинки,

Одежка в два цвета – на зиму и лето.

Дети:

- Заяц.

Логопед:

- Как звали самого умного коротышку в книге Н. Носова «Приключения Незнайки»?

Дети:

- Знаяка.

Логопед:

- какого цвета была рыбка, выполнившая три желания старика из сказки А.С. Пушкина?

Дети:

- Золотого.

Логопед:

- Вечерний приём пищи мы называем ужином, а утренний?

Дети:

- Завтрак.

Логопед:

- Гуляю я и в дождь, и в зной,

Характер у меня такой.

Дети:

- Зонт!

2. Основная часть.

1. Логопед:

- Сегодня мы поговорим с вами о зонтах и зонтиках. Будем продолжать учиться составлять предложения и рассказы.

-Посмотрите, какими они бывают разными (демонстрируются зонты). А как вы думаете, какие бывают зонты?

Дети:

- Мужские, женские, детские.

Логопед:

- Ребята, скажите, для чего нужны зонты?

Дети:

- Чтобы прятаться под ним от дождя и солнца.

На доску вывешивается картинка с изображением зонта.

Логопед:

- Что изображено на рисунке?

Дети:

- На рисунке изображен зонтик.

Логопед:

- Этот зонтик какого-то одного цвета? Поднимите весёлую «рожицу», если вы согласны со мной, и грустную - если не согласны.

Логопед:

- Как сказать одним словом, что этот зонт раскрашен в разные цвета?

Дети:

- Разноцветный, цветной, многоцветный, пестрый.

Логопед:

- Какими красками раскрашен зонт? (подсказки логопеда)

Дети:

- Весёлыми, яркими, сочными.

Логопед:

- Человеку, с каким характером понравился бы этот зонт? Возьмите цветные карандаши и светофоры, которые есть у каждого из вас. Раскрасьте свой ответ. Верхний круг – грустный, средний – весёлый, нижний – сердитый.

- Кому больше подошёл бы этот зонт? Старому человеку, ребёнку или взрослому? (работа со светофором).

2. Логопед:

- Вы знаете, ребята я недавно попала под необычный дождь. И капли на моем зонте после этого дождя никак не высыхают. Чтобы зонт высох, вы должны мне помочь. На каждую каплю прилипли картинки. А вам нужно эти слова-картинки связать в предложения. Давайте я начну, (логопед снимает каплю, составляет предложение, дети работают по образцу, упражняясь в составлении предложений).

3. Физкультминутка.

Танец с зонтиками.

4. Логопед:

- Рассмотрите рисунок другого зонта. Чем похожи эти зонты и чем они отличаются?

Дети:

- Один яркий, второй зонт полосатый. На одном зонтике больше цветов, на другом меньше. На первый зонт смотрим с одной стороны, а на второй – с другой.

Логопед:

- Какой зонт вам больше понравился? (ответы детей)

Логопед:

- А сейчас мы с вами будем составлять рассказ о нашем необыкновенном зонтике. Только предложения мы будем записывать не словами, а картинками. Я произнесу фразу, а вы подумайте, какими картинками можно обозначить слова в ней. Рядом с нужной картинкой в кружке поставьте галочку (на доске карты-схемы к предложениям).

На картинке нарисован разноцветный детский зонтик.

На нем полосы красного, синего, зелёного и желтого цветов.

Мама читала детям книжку о рыбаке и рыбке.

Это яркий и весёлый зонтик.

Под ним можно спрятаться от дождя и от сильного солнца.

Логопед:

- Вот послушайте, что у нас получилось, (логопед «читает» рассказ).

Нет, мне кажется здесь что-то не так, а вы как думаете, ребята?

Дети:

- Одно предложение не подходит к рассказу.

Логопед:

- Молодцы!!! Ну вот теперь у нас получился хороший, правильный рассказ про зонт.

Далее дети тренируются в составлении рассказа по картам-схемам.

5. Логопед:

- А вы знаете, какая история приключилась с одним зонтиком?

На доску вывешиваются картинки «Приключения зонтика» (дети рассматривают картинки и находят скрытый смысл).

Логопед:

- Эту историю придумал художник Радлов. А я знаю, что вы тоже любите фантазировать. И дома каждый из вас сочинил свою историю про

зонт, которая начиналась со слов: «Однажды зонтику захотелось погулять одному без хозяина...».

Работа с альбомами «Я сочиняю». Рассказы детей.

7. Итог занятия.

Логопед:

- Наше занятие подошло к концу. Скажите мне, занятие было интересным? Если да – поднимите весёлую рожицу, если нет – грустную.

- Вы работали с удовольствием или вам было скучно? (поднимают рожицу).

- Вам понравилось работать с картами-схемами? (поднимают рожицу)

- К следующему занятию нарисуйте в альбоме свою любимую игрушку и составьте рассказ о ней вместе с родителями.



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

СПРАВКА
О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы
Факультет, кафедра,
номер группы

Николаева Ольга Сергеевна
Институт специального образования,
кафедра логопедии и клиники
дизонтогенеза,
группа ЛОГ-1701z
«Формирование навыков
программирования речевого
высказывания на занятиях по
развитию речи в детском саду у
старших дошкольников с дизартрией»

Название работы

Процент
оригинальности

62

Дата 14.01.2020

Ответственный в
подразделении

Е.А. Покрас
(подпись)

Покрас Е.А.
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР

Формирование навыков прочтения лексического восприятия на занятиях по развитию речи в детском саду у старших дошкольников с дизартрией

Обучающийся

Николаева О.С.

при работе

над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности

Проект оригинальности текста при проверке в системе «Антиплагиат» - 62. Исследование имеет самостоятельный характер.

2. Уровень предметной подготовки обучающегося

Студентка владеет навыками анализа теоретических и экспериментальных данных, методикой логопедической работы по формированию навыков прочтения лексического восприятия.

3 Замечания и рекомендации

Была ли выявлена взаимосвязь между результатами изучения дислексии и диспрессивной речью детей.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ВКР Николаевой О.С. может быть рекомендована к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР

Пшатов М.А.

Должность

зав. каф.

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание

доцент

Уч. степень

к. п. н.

Подпись

Рз

Дата

07.02.2020

РЕЦЕНЗИЯ

На выпускную квалификационную работу

обучающегося Никалаева Олега Сергеевича
(фамилия имя отчество)

Тема ВКР:

Формирование навыков программирования
речевого высказывания на занятиях
по развитию речи у старших дошколь-
ников с дизартрией.

1 Актуальность

раскрыта в соответствии с темой
работы

2 Научная и практическая значимость ВКР Отбрана и корректно
проанализирована наиболее актуальная
научно-методическая литература.

Представлена материал исследования,
3 Общая грамотность и качество оформления данные обработаны
количественно и качественно, обобщены,
сопоставлены.

4 Вопросы и замечания

Разуматное изучение импрессивной
и экспрессивной речи недостаточно
сопоставлено между собой.

5 Общая оценка работы Данная ВКР соответствует
требованиям к оформлению и
содержанию. Соответственность
темы — 62%. Работа может
быть представлена к защите,
заслуживает положительной оценки.

Сведения о рецензенте:

Ф.И.О. Артемаева М.Н.

Должность н.р. логопедии и клиника диногенеза

Место работы доцент

Уч. звание доцент

Уч. степень к.п.н.

Подпись

Artema

Дата

12.02.20

РЕЦЕНЗИЯ

На выпускную квалификационную работу Николаевой Ольги Сергеевны, обучающейся ЛОГ – 1701Z заочного отделения магистратуры
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Тема

Формирование навыков программирования речевого высказывания на занятиях по развитию речи в детском саду у старших дошкольников с дизартрией

Выпускная квалификационная работа Николаевой Ольги Сергеевны посвящена актуальной проблеме, которая заключается в изучении навыков программирования речевого высказывания, в теоретическом обосновании, разработке содержания логопедической работы по их формированию у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией в условиях ДОУ.

При проведении экспериментального исследования, Николаева О. С., опиралась на фундаментальные положения ведущих психолингвистов мира о формировании навыков программирования речевого высказывания в психолингвистике (А. А. Леонтьев, Л. С. Выготский, Л. С. Цветкова, В. К. Воробьева, Л. И. Лалаева, Е. Ф. Соботович, Л. В. Лопатина). Для исследования была выбрана модель программирования речевого высказывания А. А. Леонтьева, которая более полно раскрывает сущность проблемы исследования, так как выдвинутое положение А. А. Леонтьевым о внутреннем программировании высказывания, рассматривается, как процесс построения схемы, на основе которой порождается речевое высказывание.

В теоретическом исследовании вопроса проанализированы и систематизированы аспекты формирования навыков программирования речевого высказывания при нормальном речевом развитии и при общем

недоразвитии речи III уровня с псевдобульбарной дизартрией, изучены вопросы формирования данных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, систематизированы этапы логопедической работы учителя-логопеда. Во второй главе представлены методики диагностики, результаты констатирующего эксперимента в изучении навыков программирования речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с псевдобульбарной дизартрией. В третьей главе представлена организация логопедической работы и комплекс тематических занятий в соответствии с образовательной программой ДОУ по формированию навыков программирования речевого заявления. Коррекционная работа предусматривает организацию проведения фронтальных занятий на логопедическом пункте при соблюдении логопедических и педагогических условий.

Автор выпускной квалификационной работы показала способность изучения теоретических основ проблемы, применения диагностических технологий выявления несформированности навыков программирования речевого высказывания, разработки тематических занятий в логопедической работе.

Материал в работе изложен логично и последовательно, отражает все этапы исследования, между всеми разделами прослеживается взаимосвязь. Поставленные задачи решены, цель достигнута, тема раскрыта полностью.

Выпускная квалификационная работа Николаевой Ольги Сергеевны выполнена полностью в соответствии с предъявленными требованиями, рекомендована к защите и заслуживает оценки «отлично».

Рецензент:

Заведующий МАДОУ «Детский сад № 41»

 Фролова Елена Николаевна

(подпись) ФИО

